

Contributo da intervenção psicomotora para a promoção de competências socioemocionais de indivíduos adolescentes ou jovens adultos em cumprimento de medidas judiciais de execução na comunidade

Relatório de Estágio elaborado com vista à obtenção do Grau de Mestre em
Reabilitação Psicomotora

Orientador: Professora Doutora Maria Celeste Rocha Simões

Júri:

Presidente:

Doutora Lúcia Maria Neto Canha

Vogais:

Doutora Maria Celeste Rocha Simões

Doutora Camélia Santana Murgos Mansão

Mariana Osório Gomes da Silva

2020

*Qualquer um pode zangar-se - isso é fácil.
Mas zangar-se com a pessoa certa, na medida certa,
no momento certo, pelo motivo certo e da maneira certa - não é fácil.*
Aristóteles

Agradecimentos

Aos participantes do programa “Endireita” por me darem o seu voto de confiança e tornarem a edição de 2019 do programa possível.

À minha Orientadora Académica, a Professora Doutora Celeste Simões, por me guiar desde o início e até ao fim, acreditar em mim mesmo quando eu resisti a fazê-lo e me incentivar a ir mais além.

À minha Orientadora Local, a Dr.^a Irene Silva, por esclarecer as minhas dúvidas e adicionar constantes novidades ao meu conhecimento e experiência.

À Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais por me proporcionar oportunidades de aprendizagem e crescimento incríveis.

Aos elementos da Equipa Lisboa 1 por me acolherem e orientarem ao longo da minha estadia na mesma.

Às anteriores mestrandas da Faculdade de Motricidade Humana que estagiaram na Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais e, sobretudo, à Carlota por ter criado o programa “Endireita” e à Margarida por toda a ajuda que me deu ao longo do meu estágio.

À Sara Valério por colaborar em algo que desconhecia por completo, aventurando-se a realizar novas experiências.

À Maria Ana Batista por partilhar comigo este estágio, fazer-me refletir constantemente sobre o mesmo, ajudar-me a lidar com as minhas frustrações, receios e expetativas.

À minha família por me apoiar incondicionalmente.

Ao Gonçalo por toda a paciência e dedicação.

Aos meus amigos e, em especial, à Catarina, ao Duarte, à Leonor e à Sara por me motivarem a continuar e torcerem por mim.

Aos meus colegas e professores de curso por todas as trocas de ideias ao longo dos últimos anos.

À Joana Rebelo por dinamizar uma aula de *fitness*, na cerimónia de encerramento do programa “Endireita”.

À Faculdade de Motricidade Humana por disponibilizar o seu espaço para a realização da cerimónia de encerramento do programa “Endireita”.

À Associação de Estudantes da Faculdade de Motricidade Humana por auxiliar a organização da cerimónia de encerramento do programa “Endireita”.

À Bounce Portugal por conceder aos participantes do programa “Endireita” *vouchers* de desconto sobre a compra de bilhetes para acesso à sua arena de saltos.

À *Jantec* por facultar blocos e canetas como brindes de participação no programa “Endireita” aos participantes do mesmo.

À *Escape Rossio – Illuminati* por oferecer bilhetes aos participantes do programa “Endireita” para a experimentação do seu *escape game*.

À Pastéis de Belém por oferecer dos seus pastéis aos intervenientes na cerimónia de encerramento do programa “Endireita”.

À Unidade de Juventude de Oeiras por disponibilizar sacos, blocos, canetas, *t-shirts*, óculos de sol, bonés e fitas de pescoço como brindes de participação aos participantes do programa “Endireita”.

Resumo

A delinquência é, atual e mundialmente, um problema individual e social. O presente relatório de estágio visa apresentar o estágio realizado na Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, enquadrado Mestrado em Reabilitação Psicomotora da Faculdade de Motricidade Humana. O estágio centrou-se na aplicação do programa “Endireita”, direcionado para a promoção de competências socioemocionais de comunicação interpessoal, autorregulação e resolução de problemas, qualidade de vida e adaptação comportamental de adolescentes ou adultos em cumprimento de medidas judiciais de execução na comunidade; e redução do seu risco de reincidência criminal. A sua aplicação destinou-se a um grupo de intervenção em Carnaxide ($n=2$), outro em Oeiras ($n=4$) e um caso individual ($n=1$). Assim, este estudo incluiu um grupo de seis participantes com uma idade média de $17,50 (\pm 3,94)$ anos e um caso individual com 15 anos, avaliados quantitativa e qualitativamente – pré, durante e pós intervenção. Os resultados obtidos, tratados no *Statistical Package for the Social Sciences* – Versão 25, revelaram que os participantes melhoraram a nível socioemocional, comportamental e da sua satisfação com a vida, findo o programa. A evidência dessas melhorias sugere que o programa de intervenção psicomotora “Endireita” parece ser eficaz, podendo contribuir para a prevenção criminal.

Palavras-chave: Delinquência; Aprendizagem Socioemocional; Prevenção Criminal; Intervenção Psicomotora; Programa “Endireita”.

Abstract

Delinquency is an individual and social problem, currently and worldwide. This internship report aims to present the internship carried out in the General Directorate for Reinsertion and Prison Services, within the Master's Degree in Psychomotor Rehabilitation of the Faculty of Human Kinetics. The internship focused on the application of the "Endireita" program, targeted at promoting socioemotional skills of interpersonal communication, self-regulation and problem solving, quality of life and behavioral adaptation of adolescents or adults in compliance with criminal enforcement measures in the community; and reducing their risk of criminal recidivism. Its application was addressed to an intervention group in Carnaxide (n = 2), another in Oeiras (n = 4) and an individual case (n = 1). Thus, this study included a group of six participants with an average age of 17.50 (\pm 3.94) years and an individual case aged 15, assessed quantitatively and qualitatively - before, during and after intervention. The results obtained, treated in the Statistical Package for the Social Sciences - Version 25, revealed that the participants improved in socioemotional, behavioral and satisfaction with life dimensions, after the program ended. These improvements suggest that the psychomotor intervention program "Endireita" seems to be effective and can contribute to criminal prevention.

Keywords: Delinquency; Socioemotional Learning; Criminal Prevention; Psychomotor Intervention; "Endireita" Program.

Abreviaturas

AEFMH – Associação de Estudantes da Faculdade de Motricidade Humana
BYI – *Beck Youth Inventories*
CACSE-VR – *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais – Versão Reduzida
CDLA – Comportamentos Delinquentes Limitados à Adolescência
CDPLV – Comportamentos Delinquentes Persistentes ao Longo da Vida
CL – *Cantril Ladder*
CSPO – Centro Social Paroquial de Oeiras
CSPSRC – Centro Social Paroquial São Romão de Carnaxide
DGRSP – Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais
DRR – Delegação Regional de Reinserção
EER – Educação Especial e Reabilitação
EL1 – Equipa Lisboa 1
EP – Estabelecimento Prisional
ERS – Equipa de Reinserção Social
FAIP – Ficha de Avaliação do Impacto do Programa
FAS – Ficha de Avaliação da Sessão
FMH - Faculdade de Motricidade Humana
HP – Hospital Prisional
IPEPC – Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal
MRPM – Mestrado em Reabilitação Psicomotora
NAT – Núcleo de Apoio Técnico
QV – Qualidade de Vida
SACHS – Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social
TGC – Técnico Gestor de Caso
UC – Unidade Curricular
UL – Universidade de Lisboa

Índice de Conteúdos

Introdução.....	1
Enquadramento da Prática Profissional	3
Revisão da Literatura	3
Delinquência	3
Definição	4
Caraterização.....	7
Prevalência	9
Etiologia	9
Desenvolvimento.....	10
Fatores de risco e proteção.....	13
Intervenção	20
Enquadramento Institucional	28
Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais.....	28
Processos penais.....	31
Processos tutelares educativos.....	31
Equipa Lisboa 1	32
Outros contextos de intervenção.....	33
Realização da Prática Profissional.....	35
Calendarização	35
Contextos Espaciais de Intervenção	41
Participantes	42
Seleção dos participantes.....	44
Caraterização dos participantes.....	46
Grupo em estudo	47
Caso em estudo	49
Presença dos participantes nas sessões.....	50
Processo de intervenção.....	53

Avaliação	53
Instrumentos de avaliação	54
Condições de avaliação.....	60
Plano de intervenção.....	60
Organização dos temas das sessões	63
Disposição dos momentos de avaliação	64
Metodologias de intervenção	65
Tipo de atividades.....	65
Estrutura de cada sessão	65
Estratégias de atuação	66
Resultados.....	67
Consistência interna dos instrumentos de avaliação	67
Apresentação de resultados formais	68
Grupo em Estudo.....	69
Caso em Estudo	83
Apresentação dos resultados exclusivamente qualitativos.....	91
Discussão dos resultados	97
Conclusão	107
Atividades complementares	108
Atividades de inovação	108
Sugestões.....	109
Lista de Referências.....	110
Anexos	I

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Calendário dos períodos de intervenção e avaliação	39
Tabela 2 – Critérios de seleção dos participantes.....	43
Tabela 3 – Dados sociodemográficos dos elementos do grupo em estudo.....	47
Tabela 4 – Dados judiciais dos elementos do grupo em estudo.....	48
Tabela 5 – Dados sociodemográficos do caso em estudo	49
Tabela 6 – Dados judiciais do caso em estudo	50
Tabela 7 – Presenças nas sessões de grupo	51
Tabela 8 – Objetivos do Programa “Endireita” (Gomes, 2016b) [parte 1]	62
Tabela 9 – Objetivos do Programa “Endireita” (Gomes, 2016b) [parte 2]	63
Tabela 10 – Consistência interna das escalas utilizadas na avaliação do grupo em estudo	68
Tabela 11 – Medidas de estatística descritiva referentes aos domínios da CACSE-VR...70	
Tabela 12 – Medidas de estatística descritiva referentes aos domínios do SACHS	72
Tabela 13 – Medidas de estatística descritiva referentes aos domínios do BYI	74
Tabela 14 – Medidas de estatística descritiva referentes aos domínios do IPEPC	76
Tabela 15 – Medidas de estatística descritiva referentes aos domínios da CL.....	77
Tabela 16 – Resultados atribuídos pelo grupo em estudo nos principais domínios da FAIP	79
Tabela 17 – Resultados obtidos pelo caso em estudo nos domínios da CACSE-VR	84
Tabela 18 – Resultados obtidos pelo caso em estudo nos domínios do SACHS	85
Tabela 19 – Resultados obtidos pelo caso em estudo nos domínios do BYI.....	86
Tabela 20 – Resultados obtidos pelo caso em estudo nas escalas do IPEPC	87
Tabela 21 – Resultados obtidos pelo caso em estudo nos domínios da CL.....	88
Tabela 22 – Resultados atribuídos pelo caso em estudo nos domínios da FAIP	88

Índice de Figuras

Figura 1 – Respostas do grupo em estudo à questão 1.d) da FAIP: “Aprendi...” (parte 1)	79
Figura 2 – Respostas do grupo em estudo à questão 1.d) da FAIP: “Aprendi...” (parte 2)	79
Figura 3 – Respostas do grupo em estudo à questão 1.e) da FAIP: “Acho que depois destas sessões estou...”	80
Figura 4 – Respostas do grupo em estudo à seguinte questão da FAS: “De 1 a 5, quanto gostou da sessão?”	81
Figura 5 – Respostas do grupo em estudo à seguinte questão da FAS: “De 1 a 5, quanto considerou a sessão interessante?”	81
Figura 6 – Respostas do grupo em estudo à seguinte questão da FAS: “De 1 a 5, quanto achou que os conteúdos abordados podem ajudar no seu dia-a-dia?”	81
Figura 7 – Respostas do caso em estudo à questão 1.d) da FAIP: “Aprendi a...” (parte 1)	89
Figura 8 – Respostas do caso em estudo à questão 1.d) da FAIP: “Aprendi a...” (parte 2)	89
Figura 9 – Respostas do caso em estudo à questão 1.e) da FAIP: “Acho que depois destas sessões estou...”	89
Figura 10 – Respostas do caso em estudo à seguinte questão da FAS: “De 1 a 5, quanto gostou da sessão?”	90
Figura 11 – Respostas do caso em estudo à seguinte questão da FAS: “De 1 a 5, quanto considerou a sessão interessante?”	91
Figura 12 – Respostas do caso em estudo à seguinte questão da FAS: “De 1 a 5, quanto achou que os conteúdos abordados podem ajudar no seu dia-a-dia?”	91

Introdução

Este relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Atividade de Aprofundamento de Competências Profissionais, incluída no Ramo de Aprofundamento de Competências Profissionais, do 2.º ano do Mestrado em Reabilitação Psicomotora (MRPM) da Faculdade de Motricidade Humana (FMH) – Universidade de Lisboa (UL). A realização da referida UC implicou a realização de um estágio, que, por sua vez, decorreu na Equipa Lisboa 1 (EL1) – uma equipa de reinserção social (ERS) da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP), localizada em Caxias, sob a orientação académica da Professora Doutora Celeste Simões e orientação local da Dr.ª Irene Silva – técnica superior de reinserção social da EL1, formada em Educação Especial e Reabilitação (EER) e Psicologia.

De acordo com as Normas Regulamentares do MRPM da FMH de 2018, esse estágio visou os seguintes objetivos: a) “estimular domínio do conhecimento aprofundado no âmbito da Reabilitação Psicomotora” – nas suas vertentes científica e metodológica, “promovendo uma competência reflexiva multidisciplinar”, b) “desenvolver a capacidade de planeamento, gestão e coordenação de serviços e/ou programas de Reabilitação Psicomotora” – nos diferentes contextos e domínios de intervenção, c) “desenvolver a capacidade para prestar um contributo inovador na conceção e implementação de novos conhecimentos e novas práticas, bem como no desenvolvimento de novas perspetivas profissionais e políticas” – tendo em vista o “desenvolvimento do enquadramento profissional e científico da área”. Como tal, o estágio centrou-se na revisão, organização logística, adaptação, implementação, monitorização e avaliação de um programa de intervenção psicomotora pré-definido, correspondente ao programa “Endireita” (Gomes, 2016a) – direcionado para a promoção de competências socioemocionais – particularmente de comunicação interpessoal, autorregulação e resolução de problemas, de indivíduos em cumprimento de penas e medidas judiciais de execução na comunidade, da sua qualidade de vida (QV) e adaptação comportamental, tendo em vista a redução do seu risco de reincidência criminal.

Quanto à edição do programa sobre a qual recai o relatório de estágio, destinou-se a pessoas com idades compreendidas entre os 12 e os 40 anos de idade, em cumprimento de medidas tutelares educativas e/ou penais de execução na comunidade, sob a supervisão de técnicos gestores de casos (TGC) da EL1. Já o presente estudo incluiu sete participantes do género masculino com idades, compreendidas entre os 14 e os 25 anos, integrados no grupo de intervenção de Carnaxide ($n = 2$), grupo de intervenção de Oeiras ($n = 4$) e acompanhamento individual ($n = 1$). O grupo em estudo, apresentava uma idade

média de 17,50 ($\pm 3,94$) anos e foi formado pelos elementos de ambos os grupos de intervenção ($n = 6$). O caso em estudo consistiu no caso de 15 anos de idade acompanhado individualmente. As sessões do grupo de intervenção de Carnaxide, grupo de intervenção de Oeiras e acompanhamento individual realizaram-se, respetivamente, no Centro Social Paroquial São Romão de Carnaxide (CSPSRC), Centro Social Paroquial de Oeiras (CSPO) e EL1.

O presente relatório foi elaborado com o intuito de dar a conhecer e compreender atividades desenvolvidas ao longo do estágio de intervenção psicomotora em contexto judicial, assim como o impacto desse tipo de intervenção e do programa “Endireita” na promoção de competências socioemocionais, QV, adaptação comportamental e minimização do risco de reincidência criminal de adolescentes ou jovens adultos em cumprimento de medidas judiciais de execução na comunidade. Por isso, encontra-se organizado em cinco partes principais: 1) enquadramento da prática profissional – revisão da literatura sobre a delinquência e a intervenção na mesma, e enquadramento institucional da DGRSP, EL1, CSPSRC e CSPO; 2) realização da prática profissional – descrição das etapas do estágio, calendarização da prática profissional, apresentação dos contextos espaciais de intervenção, explicitação do processo de seleção dos participantes, caracterização dos participantes, explicação da avaliação realizada e do plano de intervenção aplicado; 3) resultados – apresentação e discussão dos mesmos; 4) conclusão – sobre o estágio desenvolvido e atividades complementares ou de inovação realizadas.

Atualmente, a prática delituosa apresenta-se como frequente entre os jovens, pelo que a delinquência é considerada como sendo um problema não só individual, mas também social (Shoemaker, 2018a, 2018b). No sentido da mitigação desse problema, são aplicadas medidas judiciais aos jovens que delinquem, pelo que essas correspondem a sanções legais que visam punir o comportamento delinquente e prevenir a sua perpetuação (Decreto-Lei n.º 215/2012). Relativamente à perpetuação de trajetória delituosas, acredita-se que a maioria dos jovens que delinquem tendem a iniciar e encerrar a sua exibição de comportamentos delinquentes durante a sua adolescência, mostrando-se como cumpridores das normas sociais e legais antes e após essa fase do seu desenvolvimento humano (Shoemaker, 2018a). Essa hipótese de desistência de trajetórias delituosas reforça a importância do entendimento da expressão da delinquência e das possibilidades de intervenção ao nível da mesma com vista à sua mitigação, daí que este estudo procure dar resposta a essas questões.

Enquadramento da Prática Profissional

Este capítulo engloba a revisão da literatura sobre a delinquência e a intervenção na mesma, assim como o enquadramento institucional da DGRSP, EL1, CSPSRC e CSPO – que correspondem às instituições dentro das quais foi desenvolvido o estágio.

Revisão da Literatura

De seguida, encontram-se ideias gerais sobre a delinquência; dados sobre a definição desse conceito; caracterização, prevalência, etiologia e desenvolvimento de comportamentos delinquentes; fatores de risco e proteção associados à prática delituosa; e informações sobre a possibilidade de intervenção profissional com vista à minimização do risco de incidência criminal, designadamente através da promoção de competências socioemocionais, em contexto de intervenção psicomotora.

Delinquência

A delinquência representa uma preocupação mundial que se instalou na história humana há vários anos, tratando-se de um problema comportamental com impacto não só individual, mas também social (Shoemaker, 2018b, 2018b). Para além disso, a mesma é influenciada por diversos fatores, entre os quais os relacionais; pelo que, geralmente, se associa a dificuldades de interação interpessoal em contexto familiar, escolar, profissional, social, etc. – prejudicando o funcionamento e desenvolvimento de quem a apresenta dentro da respetiva comunidade (Moyeda, Velasco, & Ojeda, 2017).

Como tal, diversos assuntos relacionados com a delinquência, nomeadamente no que respeita à persistência ou desistência verificada no âmbito da definição de trajetórias delituosas, têm sido investigados ao longo do tempo (Crossley, 2015; Ezell, 2015), permitindo explorar aspetos associados à redução das taxas de delinquência, face à sua substituição por comportamentos pró-sociais (Edelstein, 2016; Ezell, 2015). Portanto, as ferramentas de medição da delinquência, tais como relatórios de fontes de informação oficial sobre o tema, que disponibilizam medidas de prevalência (e.g.: em termos de género, etnia e idade), são importantes para a criação de um cenário claro e objetivo relativamente à expressão da mesma (Shoemaker, 2018a), que tenha em conta a influência de visões políticas, circunstâncias económicas e sistemas sociais do respetivo país sobre esse panorama (Crossley, 2015). Adicionalmente, a avaliação da delinquência também pode ser feita através de medidas de autorrelato disponibilizadas por quem comete delitos (Ellis, Hoskin, & Ratnasingram, 2018), apesar do seu potencial de viés

(Esposti, Pereira, Humphreys, Sale, & Bowes, 2020). Esse potencial de viés pode resultar em erros de medição associados ao facto de os respondentes não se recordarem de toda a informação necessária para fundamentar a sua resposta, a interpretação de eventos em avaliação ser subjetiva, as respostas selecionadas corresponderem às socialmente desejadas, o humor e saúde mental apresentados no momento de avaliação influenciarem esse processo (Hardt & Rutter, 2004). Analogamente, medidas relatadas por profissionais que intervêm com os sujeitos avaliados e se referem a desempenhos comportamentais dos últimos também podem ser enviesadas, dada a proximidade desses técnicos relativamente ao processo de intervenção e aos respetivos participantes sujeitos a avaliação (Seto, 2003).

Posto isso, ao longo deste capítulo será feito um enquadramento temático sobre a delinquência, de modo a suportar uma melhor compreensão de comportamentos delinquentes, indivíduos que os exibem e possível intervenção no sentido da redução desses comportamentos. Por isso, primeiramente, será apresentada a definição do conceito de delinquência e a sua distinção dos conceitos de comportamento antissocial e perturbação comportamental psicopatológica. Seguidamente, serão expostos dados relativos à caracterização, prevalência, etiologia e desenvolvimento de comportamentos delinquentes. Posteriormente, serão disponibilizadas informações relativas aos fatores de risco e proteção associados à prática delituosa. Finalmente, será introduzida a possibilidade de intervenção profissional com vista à minimização do risco de incidência criminal, designadamente através da promoção de competências socioemocionais, em contexto de intervenção psicomotora.

Definição

A delinquência, ou criminalidade, engloba comportamentos classificados como crimes, num dado país ou estado, que, dado serem desaprovados socialmente, consistem em infrações a leis governamentais e são alvo de sanções contingentes destinadas aos infratores (Coulacoglou & Saklofske, 2017; Ellis et al., 2018). Contudo, o termo delinquência, embora, num sentido mais geral, possa ser entendido como sinónimo de criminalidade, é considerado por alguns investigadores como um termo de utilização restrita à área da delinquência juvenil, representando não só ofensas equiparáveis a atos de menores de idade classificados como crimes, quando cometidos por maiores de idade, mas também ofensas ao *status*, que só são avaliadas como delituosas se forem cometidas por menores (e.g.: absentismo escolar, desobediência crónica a figuras parentais, consumo de cigarros e bebidas alcoólicas, fuga de casa) (Ellis et al., 2018). No âmbito

deste relatório, o conceito de delinquência será utilizado de acordo com a sua significação mais genérica, i.e. não limitada a ofensas juvenis, mas referente a crimes e atos iguais a tal – que sejam praticados por qualquer pessoa a partir dos 12 anos de idade.

Retomando a definição geral de delinquência, esclareça-se que o comportamento criminal constitui uma subcategoria do comportamento antissocial, ou desviante, já que este último inclui quer o comportamento antissocial manifesto – associado, sobretudo, a demonstrações de agressividade física, quer o comportamento antissocial secreto – associado a infrações legais (Burt, 2012). Apesar da existência dessa distinção de subcategorias do comportamento antissocial, esse, latamente, caracteriza-se por comportamentos contra normas sociais e outras pessoas, frequentemente, agressivos e/ou violentos (Moyeda et al., 2017). Logo, a classificação de um comportamento como antissocial é feita consoante o julgamento e valor sociais atribuídos à severidade dos atos realizados e ao desvio dos mesmos face aos padrões normativos da sociedade em que ocorrem (Andreu & Peña, 2013).

Relativamente aos comportamentos antissociais manifestos, esses revelam uma presença estável e consistente ao longo da vida, sendo mais frequentes durante a infância e com tendência a diminuir durante a adolescência, mas podendo prolongar-se até à idade adulta (Burt, 2012; Moyeda et al., 2017). Já os comportamentos antissociais secretos, i.e. delinquentes, apresentam uma expressão rara durante a infância, visto que a realização desse tipo de comportamentos exige habilidades cognitivas que não se desenvolvem antes da adolescência (Moyeda et al., 2017). Por isso, os comportamentos delinquentes costumam surgir durante a adolescência e diminuir durante a idade adulta, apresentando uma presença inconsistente, i.e. inconstante ao longo da vida, visto tender a limitar-se à fase de adolescência (Moyeda et al., 2017).

Dentro do leque de comportamentos antissociais, especificamente, manifestos, encontram-se as perturbações do comportamento, caracterizadas por padrões repetitivos e persistentes de comportamentos antissociais, agressivos ou desafiantes, que representam violações significativas das expectativas sociais associadas à faixa etária de quem as apresenta (National Institute for Health and Care Excellence [NICE], 2020). Por isso, a realização de atos isolados delinquentes ou antissociais não é condição suficiente para fundamentar o diagnóstico de qualquer perturbação comportamental (NICE, 2020). Portanto, ainda que esse tipo de perturbação consista num fator de risco para o desenvolvimento criminal, é importante assegurar a distinção entre a delinquência e a perturbação do comportamento.

Como referido anteriormente, os comportamentos delinquentes, geralmente, não se expressam até ao final da infância, ainda que se possam verificar comportamentos precursores de trajetórias de delinquência durante o período considerado (e.g.: comportamento antissocial manifesto, perturbação do comportamento) (Thornberry, 2017). De acordo com isso, a prática de delitos costuma ter origem entre o final da infância e o início da adolescência, i.e. entre os 10 e 14 anos de idade, aproximadamente (Thornberry, 2017). Na sequência dessa iniciação delituosa, os comportamentos delinquentes tendem a aumentar rapidamente ao longo da adolescência, considerando-se que a sua expressão atinge um extremo máximo entre os 16 e os 17 anos (Thornberry, 2017). A partir dessa idade, a maioria dos indivíduos com comportamentos delinquentes revela uma acentuada diminuição destes comportamentos, sendo frequente que os mesmos cessem por completo antes dos 30 anos (Thornberry, 2017), pelo que apenas uma minoria de adolescentes que praticam delitos na adolescência dá continuidade a essa prática ao longo da vida (Coulacoglou & Saklofske, 2017). Como tal, é possível verificar a existência de uma relação entre a idade e a criminalidade, tendendo a expressão da criminalidade a ocorrer exclusivamente durante a adolescência (Thornberry, 2017).

No entanto, durante a adolescência, a exibição de sinais de delinquência menor, i.e. não propriamente correspondentes à prática delituosa, apesar de poderem ser considerados precursores da mesma (e.g.: comportamento de oposição e desafio demarcado face a figuras de autoridade familiar/escolar) é considerada estatisticamente normativa, i.e. típica (Ayers et al., 1999). Tal assim o é porque a adolescência distingue-se por ser um período marcado por um rápido desenvolvimento de características físicas, cognitivas, emocionais e sociais (Crone & Dahl, 2012), que são essenciais para o desempenho de papéis e responsabilidades referentes à idade adulta (Steinberg et al., 2008). Contudo, essas alterações, durante a adolescência, potenciam, tipicamente, a procura por parte de cada adolescente de sensações e, conseqüentemente, a sua propensão para o envolvimento em situações de risco (Ellis et al., 2012) – o que contribui para o aumento das suas probabilidades de prática agravada de atos delituosos (Quinn & Harden, 2013). O referido aumento da procura de sensações consiste num incremento da procura de situações e experiências, variadas, novas, complexas e intensas, que tende a ser moderado pela monitorização parental. Assim sendo, quanto melhor for última monitorização parental, menor será a probabilidade de o aumento da procura de sensações resultar na definição de trajetórias de delinquência, evitando a progressão de um cenário de desenvolvimento normal para um cenário desviante (Okuda et al., 2019).

Portanto, ainda que a maioria dos adultos com comportamentos delinquentes tenha apresentado comportamentos delinquentes na adolescência, a maioria dos adolescentes com comportamentos delinquentes não os apresentam na idade adulta (Coulacoglou & Saklofske, 2017). Ainda assim, a população associada à delinquência apresenta características que a diferencia da população geral, tanto na adolescência, como na idade adulta (Savopoulos & Lindell, 2018), tal como se elucida de seguida.

Caraterização

Ao longo do tempo, as pessoas que praticam delitos têm sido classificadas ora como «más», ora como «loucas», pelo que tem sido debatido se existe algo atípico ao nível da sua constituição biológica que justifique a sua expressão de «maldade»/«loucura» (Savopoulos & Lindell, 2018). Atualmente, verifica-se que a generalidade de pessoas que realizam crimes – mas, sobretudo, as que também apresentam quadros psicopatológicos, são caracterizadas por apresentarem hemisférios cerebrais assimétricos entre si, funcional e estruturalmente (Savopoulos & Lindell, 2018).

Essa assimetria consiste na presença de um hemisfério direito mais reduzido do que o hemisfério esquerdo – quer em termos de matéria cinzenta, quer em termos de matéria branca, conectividade inter-hemisférica atípica, e resposta cortical diminuída em tarefas de linguagem, atenção e processamento emocional (Savopoulos & Lindell, 2018). Tais diferenças biológicas cerebrais, à semelhança das outras características comuns entre pessoas que praticam delitos, são consideradas como fatores que aumentam o risco de delinquência, embora não sejam consideradas como a causa concreta da mesma (Savopoulos & Lindell, 2018).

As já sugeridas disparidades corticais resultam numa lateralização hemisférica deficitária, pelo que a prevalência de esquerdinos ou ambidestros manuais é maior no seio da população de indivíduos que praticam crimes do que na população de sujeitos sem associação a esse tipo de comportamentos (Savopoulos & Lindell, 2018). Para além disso, os sujeitos que cometem atos delituosos tendem a apresentar competências linguísticas subdesenvolvidas – quer a nível da produção, quer a nível da compreensão da linguagem (Savopoulos & Lindell, 2018). O referido subdesenvolvimento da linguagem relaciona-se ainda com o surgimento de conflitos sociais baseados em mal-entendidos comunicacionais e falta de adaptação social, escolar e/ou profissional (Savopoulos & Lindell, 2018).

Adicionalmente, as taxas de problemas de saúde mental (e.g.: perturbações psiquiátricas do humor, consumo de substâncias e personalidade), sociais e económicos são elevadas, no seio da população com comportamentos delinquentes, pelo que os seus

constituintes pertencem, frequentemente, a grupos marginalizados (Holoyda, McDermott, & Newman, 2017; Wildeman & Wang, 2017). Tendo isso em conta, note-se que, no geral, os indivíduos que realizam atos criminais apresentam percepções mais negativas da sua QV, comparativamente à restante população (Muller, 2020). Adicionalmente, dentro do grupo de sujeitos que cometem delitos, aqueles que também apresentam perturbações psicopatológicas expressam percepções ainda mais negativas da sua QV do que os outros elementos desse grupo – o que assinala a ligação existente entre os níveis de saúde mental e percepção da QV (Muller, 2020).

Já do ponto de vista comportamental, as pessoas com comportamentos delinquentes mostram défices de autocontrolo e impulsividade, associados à sua necessidade de excitação, que tendem a derivar de experiências de infância relacionadas, por exemplo, com cuidados parentais insuficientes (Gottfredson & Hirschi, 1990). Como tal, apresentam marcadores comportamentais referentes à hiperatividade, e intensa procura impulsiva e não socializada de sensações (Moffitt, 2005a, 2005b). Por sua vez, do ponto de vista psicoafetivo, revelam indícios de insensibilidade emocional e emocionalidade negativa, expressa através de comportamentos de agressão, alienação e reação irada e irritada ao stress (Moffitt, 2005a, 2005b). Quanto ao seu funcionamento cognitivo, mostram, especialmente, défices ao nível das funções executivas, e.g.: flexibilidade cognitiva, atenção, tomada de decisão, planeamento, fluência cognitiva, controlo inibitório, velocidade de processamento (Gil-Fenoy, García-García, Carmona-Samper, & Ortega-Campos, 2018).

Por isso, considera-se que indivíduos que praticam delitos tendem a apresentar défices socioemocionais na base dos seus problemas desenvolvimentais e comportamentais, potenciando o seu risco de reincidência criminal (van der Laan, Blom, & Kleemans, 2009). Quer isso dizer que, geralmente, esses sujeitos apresentam dificuldades em tarefas de interação social, criação e manutenção de relações saudáveis e de negociação e resolução de conflitos interpessoais, que implicam a utilização de competências socioemocionais comprometidas (van der Put et al., 2012). Tais competências correspondem às seguintes: ocupação adequada e significativa de tempos livres, planeamento (Lösel & Farrington, 2012), controlo da impulsividade, antecipação de consequências (Veltri et al., 2014), resolução de problemas sociais, gestão do stress com recurso a estratégias de *coping* pró-sociais (Aebi, Giger, Plattner, Metzke, & Steinhausen, 2014), pensamento alternativo (Dodge & Crick, 1990), assunção de perspetivas de terceiros (Dodge, Price, Bachorowski, & Newman, 1990), sentimento e demonstração de empatia e culpa (Frick et al., 2003), pensamento crítico, tomada de decisão pró-social (van

der Stouwe, Asscher, Hoeve, van der Laan, & Stams, 2016), autorregulação emocional e comportamental, adiamento da gratificação e domínio da atenção (Berger, Kofman, Livneh, & Henik, 2007).

Prevalência

As taxas de delinquência são influenciadas pela relação existente entre a mesma e a idade – tal como foi anteriormente descrito (Thornberry, 2017). Para além disso, os dados estatísticos sobre comportamentos delinquentes são influenciados não só por níveis de criminalização, como também pela eficiência dos sistemas de justiça e práticas de registo policial (Eurostat, 2016). Portanto, a análise estatística da incidência criminal deve centrar-se em valores registados sobre a criminalidade num ano específico e nas suas tendências evolutivas registadas ao longo do tempo (Eurostat, 2016).

Assim sendo, de acordo com dados mais recentes sobre a criminalidade em Portugal, referentes, em particular, ao período compreendido entre o início do ano 2015 e o final do primeiro semestre de 2019, é possível concluir que a prática delituosa em Portugal tem apresentando uma tendência decrescente (Matos et al., 2019; Sistema de Segurança Interna [SSI], 2019) e uma maior expressão por parte de sujeitos do género masculino, com nacionalidade portuguesa, entre os 14 e os 15 anos ou entre os 31 e os 40 anos – estando o grupo de indivíduos entre os 12 e os 16 anos associado, sobretudo, à prática de crimes de ofensa à integridade física, roubo e furto e o grupo de indivíduos com mais de 16 anos relacionado, principalmente, com a prática de crimes de violência doméstica e tráfico de estupefacientes (Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais [DGRSP], 2018, 2019a, 2019b; Pordata, 2019b). No entanto, uma exposição estatística mais detalhada sobre a prática criminal em Portugal encontra-se no Anexo A.

Etiologia

A origem da delinquência não se encontra concretamente definida, mas aparenta ser de natureza multifatorial, e.g.: genética, social e envolvimento (Savopoulos & Lindell, 2018; Shoemaker, 2018a). Ainda assim, no que respeita a essa origem, historicamente, existem diversas teorias explicativas, entre as quais as de cariz mais filosófico, biológico ou psicológico (Shoemaker, 2018a), estando as principais explicitadas no Anexo B.

Porém, atualmente, uma visão ecológica da etiologia da delinquência parece ser a mais consensual, salientando que o funcionamento humano resulta da interação entre vários fatores, tais como individuais, culturais, ambientais e sociais (Shoemaker, 2018a).

Portanto, apesar da etiologia concreta de delinquência ser incerta, existem fatores (e.g.: alterações de natureza biológica no funcionamento cerebral), que, especialmente quando conjugados com circunstâncias psicossociais adversas (e.g.: traços personalísticos de ira e impulsividade; situações de abuso infantil ou negligência parental), aumentam o risco de delinquência (Coulacoglou & Saklofske, 2017). Por isso, reconhece-se que existem capacidades e predisposições individuais que afetam a forma como o envolvimento define comportamentos, que, por sua vez, podem modificar tendências biológicas, justificando a importância de análise de fatores de risco e proteção relativos a comportamentos delinquentes (Coulacoglou & Saklofske, 2017). No entanto, antes da identificação desses fatores, adiantam-se aspectos referentes ao estabelecimento de percursos desenvolvimentais relacionados com a delinquência.

Desenvolvimento

A delinquência deve ser analisada à luz de uma perspectiva desenvolvimental, já que diversas características individuais, incluindo o comportamento, se modificam ao longo do processo de desenvolvimento humano (Shoemaker, 2018a). Por essa razão, o desenvolvimento moral e social do ser humano interliga-se com o desenvolvimento da delinquência, tal como defendido no Modelo de Desenvolvimento Moral de Kohlberg e Modelo de Desenvolvimento Social de Catalano e Hawkins (Shoemaker, 2018a), que se encontram esclarecidos no Anexo C e D, respetivamente.

Ainda assim, destaque-se que, de acordo com o referido modelo de Kohlberg, indivíduos com comportamentos delinquentes apresentam um desenvolvimento moral deficitário, conservando dificuldades de evolução para além do nível pré-convencional de cognição e ação. Esse nível, tipicamente, deveria ser ultrapassado aos sete anos de idade, sendo que a manutenção desse nível de funcionamento se associa à realização de ações centradas na possibilidade de satisfação de necessidades individuais (Shoemaker, 2018a). Já de acordo com o modelo de Catalano e Hawkins, a definição de trajetórias de delinquência resulta da influência exercida por processos de aprendizagem social e condicionantes microcontextuais (Shoemaker, 2018a).

Para além disso, a relação existente entre idade e criminalidade, referida anteriormente, suporta a pertinência da adoção dessa perspectiva desenvolvimental, no âmbito da análise da evolução de comportamentos delinquentes (Thornberry, 2017). Essa adoção, por sua vez, permite compreender as relações dinâmicas que se estabelecem entre fatores biológicos, psicológicos ou sociais e comportamentos delinquentes, ao longo da vida, considerando as alterações intra-individuais, fatores de risco ou proteção e eventos

de vida que ocorrem em função das diferentes etapas de desenvolvimento humano e influenciam a expressão da delinquência (Coulacoglou & Saklofske, 2017). Por isso, de seguida, apresenta-se a taxonomia de percursos para a delinquência, proposta por Moffitt (2003) como modelo de compreensão do desenvolvimento da delinquência ao longo da vida.

Taxonomia de percursos para a delinquência de Moffitt

No âmbito do desenvolvimento da delinquência, é possível considerar a existência de diferentes trajetórias desenvolvimentais (Moffitt, 2003). Nesse sentido, os percursos de delinquência podem ser limitados à adolescência ou persistentes ao longo da vida (Moffitt, 2003; Moffitt, Lynam, & Silva, 1994).

De acordo com essa distinção, os indivíduos que apresentam comportamentos delinquentes persistentes ao longo da vida (CDPLV) reúnem características diferentes de outros indivíduos com e sem indícios de delinquência, manifestando, precocemente, défices verbais, de memória e atenção, problemas comportamentais, dificuldades relacionais, respostas violentas, sentimentos negativos – tais como ira, irritabilidade e ressentimento (Caspi et al., 1994; Lussier, Farrington, & Moffitt, 2009; Moffitt et al., 1994). Já os sujeitos com comportamentos delinquentes limitados à adolescência (CDLA) caracterizam-se por terem menos alterações neuropsicológicas do que os indivíduos com CDPLV, assim como históricos criminais menos extensos, já que esses tendem a principiar entre o meio e o final da adolescência e a terminar entre um a dois anos depois da iniciação (Moffitt, 2003; Moffitt et al., 1994). As raparigas, geralmente, apresentam um início de CDPLV ou CDLA mais tardio do que os rapazes, e, portanto, não anterior ao início da adolescência feminina (Fontaine, Carbonneau, Vitaro, Barker, & Tremblay, 2009; Moffitt & Caspi, 2001).

Enquanto os CDPLV podem ser suficientemente explicados por aspetos individuais associados a fatores biológicos e/ou psicológicos (e.g.: quadros patológicos), os CDLA tendem a ser melhor explicados por fragilidades sociais associadas a fatores envolvimentoais (e.g.: relações interpessoais fracas, pares desviantes e supervisão parental diminuta) (Moffitt, 2003; Moffitt et al., 1994). No entanto, os percursos comportamentais dos elementos de ambos os grupos assinalados podem ser influenciados pelos fatores sociais supramencionados (Moffitt, 2003).

No que concerne à associação a pares desviantes, indivíduos com CDPLV costumam desempenhar papéis de líderes no seio de grupos de pares desviantes, ao passo que os indivíduos com CDLA costumam apresentar papéis de liderados dentro dos

mesmos grupos (Moffitt, 2003). Tal parece suceder dessa forma porque os indivíduos com CDPLV possuem uma maior disposição para correrem riscos, experimentarem coisas novas e influenciarem outras pessoas a seguirem os seus exemplos, ainda que antes e após a sua adolescência sigam trajetórias solitárias de delinquência (Moffitt, 2003). Quanto aos sujeitos com CDLA, os mesmos procuram realizar comportamentos delinquentes devido a um interesse experimental, sendo essa exploração típica da fase da adolescência (Moffitt, 2003), tal como sugerido previamente. Quer isso dizer que, no caso dos CDLA, esses acabam por dar lugar a estilos de vida pró-sociais, embora essa mudança total de trajetória possa não ocorrer imediatamente após a adolescência, podendo ter lugar no início da fase adulta (Moffitt, Caspi, Harrington, & Milne, 2002).

Finalmente, importa referir que a continuação de trajetórias delinquentes, durante a idade adulta, pode ser interrompida mediante a descoberta de outras fontes de autossatisfação não correspondentes à prática de atos delituosos (e.g.: estabilidade profissional, dedicação marital, serviço militar, mudança de residência de um bairro desviante para um bairro pó-social e/ou parentalidade) (Giordano, Cernkovich, & Rudolph, 2002; Gottfredson & Hirschi, 1990; Sampson & Laub, 2003). Como tal, torna-se possível considerar a existência de pontos de viragem no estilo delituoso de vida adotado anteriormente, que consistem em eventos da vida importantes – sobretudo de natureza profissional, relacional ou militar, capazes de moldar decisões, atitudes, comportamentos e direções futuras (Sampson & Laub, 2003). Todavia, a simples natureza desses eventos não determina a ocorrência desses redirecionamentos de percursos, sendo necessário que esses incluam níveis de qualidade favoráveis à demarcação de oportunidades de transformação (Sampson & Laub, 2003). Para além disso, os referidos eventos não representam situações avassaladoras e repentinas, mas sim a conjugação de diversas situações que se desenvolvem progressivamente e suportam estilos de vida pró-sociais (Sampson & Laub, 2003).

Embora a modificação de trajetórias seja possível, as oportunidades de acesso das pessoas com comportamentos delinquentes a eventos transformadores tendem a ser escassas, particularmente no que diz respeito ao estabelecimento de conexões sociais positivas e à inclusão comunitária – acontecimentos essenciais para a definição de percursos de vida em conformidade com normas legais e sociais, que representam o capital social imprescindível para tal (Sampson & Laub, 2003). Essa escassez de oportunidades, por um lado, parece dever-se à estigmatização a que estes sujeitos são alvo; mas, por outro lado, aparenta justificar-se pelo facto de que quanto mais esses sujeitos estão envolvidos no mundo criminal, mais fascinados se mostram pela

prosseguimento da descoberta desse meio e mais entediados se apresentam relativamente ao mundo pró-social e legal (Sampson & Laub, 2003). Desse modo, compreende-se a existência de reciprocidade entre circunstâncias sociais e comportamentos delinquentes – compatível com a Teoria Interacional de Thornberry (Shoemaker, 2018a). Essa relação recíproca produz um efeito em espiral, uma vez que determinados fatores sociais (e.g.: apresentação de laços sociais fracos e associação a pares desviantes) podem potenciar o desenvolvimento de comportamentos delinquentes, que, por sua vez, podem intensificar condições sociais promotoras da delinquência (Thornberry, Lizotte, Krohn, Farnworth, & Jang, 1994).

Paralelamente, é importante notar que o abandono da prática criminal pode ser feito de forma adaptativa – permitindo o alcance de objetivos de vida pró-sociais e funcionamento normal em tarefas diárias, ou de forma contrária, i.e. mal adaptativa, e.g.: manutenção de uma situação de desemprego profissional ou de um estilo de vida solitário (Mercer et al., 2016). Ainda assim, continua a ser viável considerar a possibilidade de desistência de trajetórias de delinquência e subsequente desenvolvimento e funcionamento pró-social, especialmente mediante acontecimentos inseridos no percurso de vida que promovam simultaneamente o decréscimo do potencial antissocial e aumento da maturação psicossocial, e.g.: casamento, emprego, melhoria da relação oportunidades-benefícios-custos-vínculos, aumento de controlos sociais e atividades de rotina estruturadas, e alcance de objetivos pró-sociais relativos à vida adulta (Rocque, Beckley, & Piquero, 2019; Sampson & Laub, 2005).

Fatores de risco e proteção

Os fatores de risco aumentam a probabilidade de ocorrência de comportamentos delinquentes – podendo encontrar-se implicados na etiologia da delinquência e representar sintomas correspondentes a marcadores comportamentais da delinquência (Coulacoglou & Saklofske, 2017; van der Put et al., 2012). Já os fatores de proteção diminuem a referida probabilidade, contribuindo para o aumento da resiliência individual, i.e. a capacidade de cada um para lidar com adversidades, através da prevenção da exposição a fatores de risco, atenuação do efeito dos mesmos ou interrupção de cadeias de fatores em que se baseiam os comportamentos delinquentes (Coulacoglou & Saklofske, 2017; van der Put et al., 2012). Para além disso, tanto os fatores de risco como os de proteção apresentam um efeito cumulativo (Coulacoglou & Saklofske, 2017) e podem referir-se a fatores internos (e.g.: características individuais) ou externos (e.g.: circunstâncias sociais e envolvimento) (Shoemaker, 2018a). Adicionalmente, cada fator de risco ou proteção pode ter um efeito

mediador da definição de trajetórias delinquentes ou pró-sociais diferente em cada momento de vida do indivíduo, consoante as interações que se estabelecem entre características pessoais (e.g.: habilidades cognitivas e temperamento), contextos de atuação individual (e.g.: familiar, escolar, profissional, social), processo de desenvolvimento humano e condição etária do sujeito (Coulacoglou & Saklofske, 2017).

Classificação

Existem diversos sistemas de classificação de fatores de risco ou proteção, que permitem agrupá-los em diferentes domínios (Assink et al., 2015; Coulacoglou & Saklofske, 2017), sendo que um dos sistemas de classificação de fatores de risco associados à delinquência mais divulgado, i.e. o sistema de Andrews e Bonta estabelece a existência de oito domínios principais (Assink et al., 2015). De acordo com o referido sistema, quatro desses domínios formam o conjunto designado “the big four”, dado o seu forte poder preditivo do comportamento criminal, e correspondem aos seguintes (Assink et al., 2015): a) histórico de comportamento antissocial; b) padrão de personalidade antissocial; c) cognição social; d) afiliações a pares antissociais. Já os restantes quatro domínios, que formam o conjunto “the moderate four” – apresentando uma associação moderada ao comportamento criminal, correspondem aos seguintes (Assink et al., 2015): a) circunstâncias familiares/maritais; b) contexto escolar/profissional; c) ocupação de tempos de lazer/recreação; d) abuso de substâncias.

No entanto, para além dos fatores de risco apresentados, existem diversos fatores não só de risco, mas também de proteção que devem ser tidos em conta, na área da delinquência, pelo que no Anexo E é apresentada uma lista mais completa de fatores de risco e proteção individuais, familiares, escolares/profissionais, sociais/comunitários, e eventuais relacionados com a mesma (Assink et al., 2015). Quer os fatores de risco, quer os fatores de proteção podem ser estáticos ou dinâmicos consoante correspondam, respetivamente, a circunstâncias históricas ou acontecimentos passados que não podem ser alteradas ou a aspetos do funcionamento atual do indivíduo e respetivo ambiente passíveis de serem modificados – quer espontaneamente, quer em consequência de uma intervenção deliberada (Navalho, Neves, & Silva, 2013).

Por isso, as intervenções destinadas à minimização do comportamento criminal devem ser direcionadas para a minimização de fatores de risco dinâmicos e maximização de fatores de proteção, relacionados com a incidência criminal, uma vez que esses representam necessidades criminogénicas passíveis de serem alteradas e usadas como guias para os esforços interventivos (van der Put et al., 2012). Como tal, segue-se a

especificação de alguns fatores de risco/proteção dinâmicos que podem ser modificados através de processos de intervenção, nomeadamente psicomotora, focados na prevenção da reincidência criminal, designadamente através da promoção de competências socioemocionais individuais.

Ligações sociais

No que concerne às ligações sociais entre um sujeito e quem o rodeia, ressalve-se que quanto menos fortes forem essas, mais suscetível estará o próprio a envolver-se em atos delituosos (Hirschi, 1998). Portanto, idealmente, e de forma a evitar a prática criminal, a robustez dos laços sociais deve ser salvaguardada por quatro componentes sociais: a) o apego – que garante a conexão entre laços sociais e aspetos emocionais; b) a crença – que assegura a aceitação de sistemas de valores convencionais, quer sociais, quer legais, nos laços sociais; c) o compromisso – que certifica o investimento de tempo e energia ao nível dos laços sociais; d) envolvimento – que garante a participação em atividades desenvolvidas em associação aos laços sociais estabelecidos concordante com a doutrina refletida nesses laços (Hirschi, 1998). Desse modo, considera-se que os comportamentos delinquentes de uma pessoa podem ser reduzidos perante o aumento da força dos seus vínculos sociais (Shoemaker, 2018a). Quer isso dizer que, por exemplo, a exploração de novas ocupações e relações sociais permite minimizar frustrações e pressões relativas a ligações sociais frágeis e, conseqüentemente, o risco de delinquência (Shoemaker, 2018a). Contudo, denote-se que, para além da intensidade das ligações sociais, é importante considerar a sua qualidade, já que os resultados de interação com modelos pró-sociais são distintos dos resultados de interação com modelos desviantes (Gardner & Shoemaker, 1989). Ou seja, no primeiro caso, maior intensidade relacional tende a traduzir-se num menor risco de delinquência, mas, no segundo caso, maior intensidade relacional costuma refletir-se num maior risco de delinquência (Gardner & Shoemaker, 1989).

Como tal, relativamente à influência dos pares, note-se que a quantidade de pares desviantes de um mesmo sujeito é considerada como um preditor da tendência do próprio para a prática de delitos, sendo que, quanto mais pares desviantes tiver, maior será essa vulnerabilidade (Warr, 2002). Essa influência de pares desviantes para a realização de delitos ocorre quer em contexto de socialização prolongada no tempo entre um indivíduo e os pares desviantes, quer em contexto de contacto situacional e breve de um sujeito com os referidos pares (Levey, Garandeau, Meeus, & Branje, 2019). Adicionalmente, a associação de um indivíduo a determinados pares também é influenciada pelas suas

relações interpessoais noutros contextos (e.g.: escolar) e pelos seus laços familiares (Shoemaker, 2018a).

Ainda neste campo, a vinculação entre pais e filhos, particularmente durante a infância, consiste numa variável preditora do comportamento delinquente, sendo que maiores níveis de qualidade dessa vinculação desempenham um efeito protetor relativamente ao desenvolvimento de comportamentos delinquentes (Sousa et al., 2011). Por contrapartida, o envolvimento em situações de disfunção familiar aumenta o risco de delinquência, visto que o decurso malsucedido de processos de socialização familiar, nos primeiros anos de vida do bebé/criança prejudica, por exemplo, o desenvolvimento de diversas competências, e.g.: autorregulação (Coulacoglou & Saklofske, 2017).

Autorregulação

Posto isto, explicita-se que a autorregulação reflete a habilidade de cada um para controlar as suas próprias emoções e comportamentos, assim como inibir os seus impulsos (Anderson, Donlan, McDermott, & Zaff, 2015). Contudo, trata-se de um recurso de autocontrolo finito, pelo que a sua utilização em determinada situação pode limitar a sua possibilidade de utilização numa situação seguinte (Anderson et al., 2015). Como tal, a sua tentativa de utilização em situações sucessivas pode resultar na prática de atos agressivos ou até delinquentes, face à indisponibilidade de manutenção do autocontrolo durante todas as ocorrências necessárias (Baumeister, Vohs, & Tice, 2007). Todavia, a competência de autocontrolo pode ser desenvolvida através de incentivos e treinos relativos ao seu uso (Hagger, Wood, Stiff, & Chatzisarantis, 2010), promovendo ainda a gestão dos níveis de agressividade e prevenção da prática criminal (Denson, Capper, Oaten, Friese, & Schofield, 2011). Dessa forma, a intervenção no sentido da promoção da autorregulação permite suavizar o efeito de fatores de risco comumente associados à prática delituosa, tais como a impulsividade e dificuldade de adimento da gratificação (Anderson et al., 2015). Ainda assim, a expressão da referida competência está sujeita à influência de outros fatores individuais e contextuais, e.g.: testemunho de atos violentos (Monahan, King, Shulman, Cauffman, & Chassin, 2015). Paralelamente, aumentos a nível de autorregulação, bem como de funcionamento executivo, contribuem para a aquisição de melhorias no desempenho escolar e melhores resultados desenvolvimentais que assentam sobre essas competências no futuro e, portanto, para a minimização do risco de delinquência (Jacob & Parkinson, 2015).

Adiante-se que, no que respeita ao funcionamento executivo, o mesmo corresponde a uma capacidade cognitiva de alta ordem que permite a direção de comportamentos a

objetivos e a necessária gestão emocional, comportamental e cognitiva para tal (Moyeda et al., 2017). Por isso, quanto menos desenvolvido se encontrar o funcionamento executivo de um indivíduo, maior será o seu risco de delinquir (Moyeda et al., 2017). Ou seja, quanto menor o desenvolvimento de habilidades de antecipação das consequências de determinada ação, estimação da probabilidade de ocorrência dessas consequências, análise conjunta de eventos simultâneos e controlo inibitório, maior o risco de delinquência (Moyeda et al., 2017).

Nesse sentido, a conjugação entre reduzidos comportamentos inibitórios de ações negativas, elevados comportamentos impulsivos e baixos níveis personalísticos de restrição apresenta-se como um fator promotor da incidência criminal (Moyeda et al., 2017). Adicionalmente, os traços personalísticos neuróticos, especialmente quando exacerbados, também aumentam o risco de criminalidade, já que estimulam mudanças de humor inexplicáveis, emocionalidade negativa e estados afetivos aversivos, entre os quais os de ansiedade e ira – que também contribuem para o um maior risco de delinquência (Moyeda et al., 2017). Logo, o tipo descontrolado de personalidade consiste num fator de risco para a delinquência, caracterizando-se por reduzida habilidade de concordância, diminuta consciencialização e elevada extroversão, potenciando ainda outros fatores de risco dinâmicos, entre os quais o insucesso escolar, externalização emocional, e.g. de ansiedade e ira, comportamento disruptivo e abuso de substâncias (Coulacoglou & Saklofske, 2017). Similarmente, os problemas emocionais (e.g.: depressão e ansiedade) representam fatores de risco relativos ao desenvolvimento de trajetórias criminais, uma vez que se associam a défices socioemocionais, nomeadamente de autorregulação e controlo inibitório (Chung et al., 2020; Moyeda et al., 2017).

O autoconceito encontra-se também associado ao comportamento delinquente. Um autoconceito negativo potencia o risco de delinquência, já que tende a prejudicar vínculos interpessoais (Shoemaker, 2018a). O autoconceito é um aspeto modificável, consoante as experiências individuais, especialmente durante a adolescência (Baldwin & Hoffman, 2002; cit in Shoemaker, 2018a). Todavia, contrariamente ao que seria de esperar, tem sido verificado um aumento do autoconceito associado ao aumento de comportamentos delinquentes (Kaplan, 1978; cit in Shoemaker, 2018a). Tal parece ocorrer entre elementos pertencentes a minorias que se identificam com um grupo étnico de pares desviantes e sentem orgulho nessa identificação, apesar da sua relação com a delinquência (Ross, 1995), assim como entre indivíduos da população com comportamentos delinquentes que, antes de enveredarem por trajetórias delituosas, apresentam os níveis de autoconceito mais baixos – que, após a agregação a pares desviantes, aumentam (Mason, 2001). Por

isso, faz mais sentido analisar o efeito do autoconceito sobre o comportamento, nomeadamente delinquente, como sendo indireto (Shoemaker, 2018a). Logo, o autoconceito pode ser entendido como algo capaz de despoletar certas ocorrências que se podem associar mais diretamente à delinquência, como o desenvolvimento de atitudes individuais conducentes à associação com pares desviantes e/ou afetação das relações interpessoais dentro dos círculos sociais (Shoemaker, 2018a).

Atitudes antissociais

As atitudes antissociais constituem um outro fator com impacto no comportamento delinquente. As atitudes correspondem a avaliações individuais de pessoas, eventos ou comportamentos (Fazio, 2007), que atuam como determinantes comportamentais (Coulacoglou & Saklofske, 2017). Durante o final da infância e a fase de adolescência as atitudes antissociais tendem a aumentar (Butler, Leschied, & Fearon, 2007), potenciando o risco de delinquência, fundamentando desculpabilizações, justificações, racionalizações, neutralizações e desinvestimentos morais, que são frequentemente demonstrados por pessoas com comportamentos delinquentes (Coulacoglou & Saklofske, 2017).

Dito isso, os estilos atributivos, referentes a mecanismos de controlo individual que estão, por exemplo, na base das referidas desculpabilizações, desempenham um papel encorajador do comportamento delinquente, quando correspondem a um *locus* de controlo externo, que intensifica a expressão de uma visão pessimista sobre a vida (Vicuña et al., 2004). Essa ideia suporta que as principais motivações apresentadas pelos indivíduos para a sua prática criminal correspondam a razões económicas, acidentais, de descuido, vingança, curiosidade, tentação e insatisfação com a realidade (Chung et al., 2020).

Paralelamente, a formação de cognições desviantes, especialmente durante a juventude, influencia a criação de tendências antissociais estáveis e, conseqüentemente, comportamentos delinquentes (Fontaine, 2008). Dessa forma, o início e manutenção do comportamento antissocial assenta em estruturas cognitivas latentes que englobam crenças, atitudes e valores antissociais, assim como em processos cognitivos de tomada de decisão que incluem operações mentais momentâneas, que ocorrem em determinado contexto, promotoras de não só de comportamentos, mas também de emoções antissociais, e.g.: relativas a atribuições hostis tendenciosas (Dodge & Coie, 1987).

De acordo com o exposto, o pensamento criminal insere-se dentro do conjunto de cognições desviantes, representando uma forma de pensar irresponsável e promotora de um estilo de vida delinquente (Mandrachia, Morgan, Garos, & Garland, 2007), mais suscetível a erros de processamento de informação (Coulacoglou & Saklofske, 2017). Para

além disso, o pensamento criminal apresenta-se como reativo – quando se baseia em pensamentos automáticos, que ocorrem de modo espontâneo e não intencional em associação a autoavaliações e autopercepções negativas, ou proativo – quando se baseia em crenças irracionais, referentes a conhecimentos não empíricos, sem fundamento lógico e absolutistas, criando um sentido de catástrofe (Ellis, 1974). Logo, o desenvolvimento de estilos cognitivos associados ao pensamento criminal é potenciado por envolvimento encorajadores de comportamentos antissociais e atos delituosos (Holsinger, 1999). Por isso, quanto menor for a probabilidade percebida de punição (e.g.: detenção policial), após a prática de um delito, maior será o nível de pensamento criminal e, consequentemente, o risco de comportamento criminal (Walters, Morgan, & Scanlon, 2018).

Por fim, no âmbito das experiências e percepções pessoais, esclareça-se que o confronto com situações de injustiça pode gerar sentimentos de ira e ressentimento que, por sua vez, podem resultar em atos delituosos pontuais (Shoemaker, 2018a). Como tal, torna-se possível que um indivíduo apresente comportamentos delinquentes apenas face a determinados eventos, sendo capaz de atuar em conformidade com o que é social e legalmente esperado mediante outras circunstâncias (Shoemaker, 2018a). Quer isso dizer que um sujeito que comete delitos esporádicos pode conseguir ter em consideração os sentimentos de outros, para além dos seus próprios sentimentos, e, portanto, reconhecer o impacto social negativo do seu comportamento delincente. Ainda assim, o mesmo poderá procurar neutralizar as consequências negativas do seu comportamento, tornando o seu ato aceitável para si (Shoemaker, 2018a), através, por exemplo, da negação de responsabilidade individual na ação, danos provocados, e/ou vítimas ofendidas, desacreditação dos condenadores e motivos de condenação, apresentação do bem maior como justificativo do sucedido (Sykes & Matza, 1957).

Perante esta identificação de fatores dinâmicos de risco e proteção relativos à delinquência e a sua possibilidade de modificação, conclui-se que os défices socioemocionais usualmente apresentados por indivíduos com comportamentos delinquentes podem ser colmatados (van der Laan et al., 2009). Logo, através da promoção das suas competências socioemocionais, designadamente em contexto de intervenção profissional, torna-se possível minimizar o seu risco de reincidência criminal (Muller, 2020).

Dessa forma, torna-se possível compreender que programas de intervenção psicomotora de cariz cognitivo-comportamental, focados na prevenção da reincidência criminal e promoção de competências socioemocionais – como é o caso do programa Endireita” (Gomes, 2016a), podem contribuir para a modificação dos fatores de risco ou

proteção destacados previamente – também esses de cariz cognitivo-comportamental, que se encontram associados a défices socioemocionais. Como tal, de seguida serão abordados tópicos relativos à intervenção na delinquência, primeiramente, de modo genérico, seguidamente, focando o potencial da aprendizagem socioemocional e, finalmente, realçando o contributo da prática psicomotora para a promoção de competências socioemocionais de pessoas que exibem comportamentos criminais.

Intervenção

A intervenção na área da delinquência dever ser individualizada a cada sujeito acompanhado, adaptando os conteúdos a desenvolver às suas características e tendo em conta os seus vários contextos de atuação (Navalho et al., 2013), dado que o comportamento de cada um é influenciado por cada um desses contextos e pelas interações estabelecidas nos mesmos (Anderson et al., 2015). Adicionalmente, a intervenção na área considerada deve dispor modelos de aplicação atrativos, que considerem não só dificuldades individuais, mas também áreas fortes, de modo a potenciar a motivação intrínseca de cada sujeito associada à sua participação no processo e, consequentemente, as probabilidades de conclusão e sucesso desse (Bootsman, 2019).

Posto isso, esclareça-se que os programas de intervenção destinados a quem exhibe comportamentos delinquentes são notados como bem-sucedidos, quando, durante um determinado período após a sua conclusão (e.g.: seis meses), as pessoas que participaram nos mesmos conseguem evitar práticas criminais e respetivas sanções judiciais (Yesberg & Polaschek, 2019). Tal ajuste comportamental encontra-se, principalmente, dependente da diminuição de fatores dinâmicos de risco e aumento de fatores dinâmicos de proteção, sendo que essas alterações ao nível dos fatores de risco e proteção devem ocorrer durante o processo de intervenção e ser mantidas ou melhoradas após o mesmo (Fleming et al., 2019; Yesberg & Polaschek, 2019).

Como tal, as intervenções multissistémicas apresentam benefícios por se centrarem nas interações sociais de cada indivíduo e respetiva família, que ocorrem nos seus vários contextos de atuação (e.g.: casa, vizinhança, escola, círculo de amigos), designadamente no que concerne à redução da sua quebra de regras e incidência criminal, assim como à manutenção desses resultados a longo prazo (Blanckstein et al., 2019; Littell, Campbell, Green, & Toews, 2009; Zajac, Randall, & Swenson, 2015). Os referidos benefícios refletem-se na diminuição das taxas de institucionalização/prisão de indivíduos que apresentam problemas sociais, emocionais e comportamentais e praticam atos delinquentes, abuso de substâncias por parte dos mesmos e sua abstenção escolar, assim

como no seu aumento do autoconceito e competência social, e ainda na redução dos seus sintomas psiquiátricos associados à internalização e/ou externalização de comportamentos (Littell et al., 2009; Zajac et al., 2015).

Nesse sentido, os apoios especializados destinados à população em análise devem focar-se na capacitação da mesma para o alcance de vidas qualitativamente boas e autodeterminadas, através de meios socialmente aceitáveis (Ward, Mann, & Gannon, 2007). Dessa forma, será possível promover a minimização do seu risco de reincidência criminal e maximização da qualidade de vida percebida, e, portanto, contribuir para o aumento da probabilidade de sucesso da sua (re)integração social (Muller, 2020). Para tal, esses apoios devem disponibilizar ferramentas pró-sociais associadas à construção de estilos de vida saudáveis, conhecimento, sentido de habilidade/mestria, autonomia, estratégias pró-sociais de libertação de stress, relações significantes, sentido de pertença à comunidade, objetivos de ação futura, felicidade e criatividade (Ward et al., 2007). Complementarmente, note-se que, de modo a alcançar esses objetivos, é indispensável que os referidos apoios direcionem parte do seu potencial de contribuição para o aumento da saúde mental e suporte social de quem beneficia dos mesmos (Muller, 2020).

O alcance destes objetivos é possível porque o ser humano, ao longo da vida, preserva as seguintes características (Coulacoglou & Saklofske, 2017): a) plasticidade necessária e suficiente para sustentar a ocorrência de mudanças ao longo da mesma; b) interação entre os seus diferentes níveis de organização (e.g.: biológico, individual/psicológico, sócio relacional e sócio cultural), que sustenta eventuais modificações individuais; c) interdependência funcional entre os seus múltiplos níveis de organização, que implica a interferência de eventuais alterações verificadas num dos níveis sobre o funcionamento dos restantes níveis; d) contextualização histórica das dinâmicas relacionais entre os referidos níveis (Coulacoglou & Saklofske, 2017). Adiante-se também que vestígios de experiências passadas (e.g.: realizadas em contexto de intervenção profissional), mesmo que não sejam lembrados de forma totalmente consciente e não se encontrem disponíveis para introspeção, influenciam desempenhos futuros, constituindo a cognição social implícita (Greenwald & Lai, 2020). Ainda assim, os resultados de processos cognitivos sociais variam de acordo com a consciencialização das influências contextuais, os objetivos específicos definidos no âmbito do contexto situacional, a atenção prestada ao envolvimento e a motivação para gerir decisões e comportamentos, no momento das respetivas experiências (Greenwald & Lai, 2020). Por isso, para que experiências passadas tenham um maior potencial de utilização futura, essas devem associar-se, no momento do seu decurso, à presença de consciencialização contextual, atuação de acordo com

objetivos específicos pré-definidos, perseverança da atenção dirigida aos acontecimentos principais e existência de motivação associada à gestão da resposta individual à situação envolventes (Greenwald & Lai, 2020).

Paralelamente, no que respeita à inclusão da família no processo de intervenção, a mesma deve ser compreendida e abordada como um sistema, já que cada um dos seus vários elementos pode influenciar o desenvolvimento de percursos delinquentes (Assink et al., 2015). Logo, é importante incluir o sistema familiar no processo de intervenção, contribuindo para a melhoria do seu funcionamento, nomeadamente no que respeita aos seus limites de interação e dinâmicas relacionais (Bonnaire, Bastard, Coueron, Har, & Phan, 2014), através da promoção de competências e saúde mental de cada elemento familiar (Furlong et al., 2012). É possível que as próprias famílias, ainda que nem todas, considerem esse envolvimento essencial, nomeadamente, para terem acesso à informação de que necessitam e poderem comunicar diretamente com os profissionais intervenientes (Rowaert et al., 2016).

Já no que se refere a estratégias de intervenção eficazes junto desta população, as que se dirigem a problemas de interação social, especialmente com os pares, aparentam ter um efeito promissor no que respeita à prevenção da delinquência ao longo da vida (Assink et al., 2015). Por isso, os modelos de intervenção no âmbito da delinquência associados a estratégias rígidas e interações confrontantes (e.g.: os que implicam a realização de visitas guiadas a prisões e/ou centros educativos), mostram resultados dúbios relativamente à sua eficácia relativamente à prevenção criminal (Petrosino, Turpin-Petrosino, Hollis-Peel, & Lavenberg, 2013; van der Put, van Solinge, Stams, Hoeve, & Assink, 2020). Aliás, existem estudos que indicam que os referidos modelos, de um modo geral, aparentam aumentar o risco de incidência criminal dos participantes (Petrosino et al., 2013); ainda que estudos mais recentes assinalem que os modelos considerados se associam a efeitos positivos ao nível das atitudes direcionadas para a delinquência e punição (van der Put et al., 2020). Diferentemente, os modelos de intervenção centrados na promoção de competências comunicacionais e de definição de objetivos têm apresentado efeitos positivos no seio de sujeitos com comportamentos delinquentes, inclusivamente no que se refere à QV percebida pelos mesmos (Muller, 2020). De seguida serão focados aspetos referentes à promoção da aprendizagem socioemocional dos indivíduos considerados.

Aprendizagem socioemocional

O processo de aprendizagem, de um modo geral, proporciona o desenvolvimento cognitivo humano e gestão de ações e impulsos (Coulacoglou & Saklofske, 2017). Como tal, a aprendizagem, especificamente a aprendizagem socioemocional contribui para o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e habilidades essenciais para o funcionamento socioemocional, i.e. competências socioemocionais (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2015). Dessa forma, suporta a evolução de competências de autoconsciência, autogestão, consciência social, competência relacional e tomada de decisão responsável que asseguram funções de reconhecimento, compreensão e gestão de emoções, pensamentos, comportamentos e características pessoais; assunção de perspectivas de outros; apresentação de empatia; compreensão de normas sociais; iniciação e manutenção de relações saudáveis, comunicação interpessoal; definição e alcance de objetivos de ação; resolução de conflitos sociais (Beauchamp & Anderson, 2010; CASEL, 2015).

Quer isso dizer que as competências socioemocionais são necessárias para a adaptação constante do ser humano ao seu envolvimento, associando-se a processos intra e interpessoais que constituem o comportamento pró-social (Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg, 2017). Os processos intrapessoais mencionados compõem os alicerces do funcionamento individual, e.g.: autorregulação e funcionamento executivo; enquanto os processos interpessoais fomentam as bases do relacionamento social, e.g.: comunicação interpessoal e resolução de problemas (Domitrovich et al., 2017; Pellegrino & Hilton, 2012). Por isso, o desenvolvimento de competências socioemocionais (e.g.: comunicação interpessoal, autorregulação e resolução de problemas) promove a adequação comportamental do ser humano e, subsequentemente, o evitamento por parte do mesmo de comportamentos de risco, como os delinquentes (Epstein, Griffin, & Botvin, 2000; Trentacosta & Fine, 2010). Quer isso dizer que as competências socioemocionais medeiam a relação entre diversos fatores de risco e a delinquência, desempenhando um efeito protetor relativamente ao risco de delinquência, quando apresentam um nível de desenvolvimento ajustado (Domitrovich et al., 2017).

Todavia, o desenvolvimento socioemocional pode ser prejudicado por experiências de vida adversas provocadoras de maiores níveis de reatividade, i.e. experiências de stress significativo (Evans, 2003). Como tal, é aconselhável que a promoção de competências socioemocionais implique a aprendizagem de conceitos, normas sociais e práticas culturais referentes a processos de socialização, num envolvimento social promotor da resiliência individual (Berghuis, 2018; Cia & Barham, 2009; Petrucci, Borsa, & Koller, 2016). Nesse

tipo de contexto, a promoção de competências socioemocionais pode alcançar resultados positivos, globais e duradouros, relativos a melhorias a nível não só da competência socioemocional, mas também da saúde mental (CASEL, 2020).

Logo, os programas formais de intervenção profissional que visam a promoção de competência socioemocionais de indivíduos que apresentam comportamentos delinquentes devem assentar na compreensão do comportamento de cada um desses indivíduos, assim como na identificação dos seus padrões cognitivos que sustentam os seus problemas socioemocionais e comportamentais (Coulacoglou & Saklofske, 2017). De acordo com isso, devem dar resposta a eventuais dificuldades individuais, tais como de inibição, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva, atenção e reconhecimento facial de afetos, visando a diminuição do comportamento delincente (Bootsman, 2019). Para tal, esses programas devem promover o aumento de reconhecimento de pistas socioemocionais; consciência relativa a emoções e pensamentos próprios; reconhecimento de sinais de excitação fisiológica que surgem em resposta a situações de stress e/ou provocação; autorregulação; reportório de respostas comportamentais e respetivos resultados sociais; flexibilidade cognitiva; atenção; memória de trabalho, (Bootsman, 2019).

Para isso, estes programas devem garantir práticas sequenciais, experiências ativas de aprendizagem, objetivos de aprendizagem explícitos e tempo suficiente para a realização de cada atividade focada no desenvolvimento de competências individuais (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Tendo isso em vista, e de modo a incentivarem o reconhecimento de sentimentos do próprio e de terceiros e a importância do trabalho em equipa para o alcance de objetivos comuns, podem recorrer a diversas estratégias de atuação, tais como: modelagem, resposta guiada, escuta reflexiva, análise de eventos atuais ou históricos, diálogo, cooperação, *role-play* e reforço positivo (CASEL, 2015; van der Stouwe et al., 2016).

Os programas de promoção de competências socioemocionais aplicados no seio da população com comportamentos delinquentes apresentam-se como eficazes na ressocialização, reinserção social e prevenção da reincidência criminal (van der Stouwe et al., 2016). Por essa razão, existem diversas propostas desse tipo de programas, entre as quais se destacam as seguintes: “Gerar Percursos Sociais” (GPS; Rijo, 2004) – resultante de uma parceria entre a Igual, União Europeia e Ministério do Trabalho e Solidariedade Social, visa a prevenção e reabilitação psicossociais de jovens em risco de delinquir; “A Poesia Não Tem Grades” (Cultiv - Associação de Ideias para a Cultura e Cidadania, s.d.a) – resultante de uma parceria entre a Associação de Ideias e a DGRSP, visa a promoção

de competências pessoais, autoconhecimento e reinserção social de reclusos prisionais, através da leitura, escrita e experimentação artística; “PARTS – Parentalidade através da Arte” (Cultiv - Associação de Ideias para a Cultura e Cidadania, s.d.b) – visa a promoção do processo de ressocialização de reclusos prisionais, através do aumento da qualidade de equipas técnicas de educação não formal e voluntariado, em áreas de intervenção sociocultural e artística, que atuam em ambiente prisional; “Endireita” (Gomes, 2016a) – resultante de uma parceria entre a FMH e a DGRSP, corresponde ao programa aplicado no âmbito do presente estudo, visando a promoção de competências socioemocionais, melhoria da qualidade de vida e diminuição da reincidência criminal de indivíduos que se encontrem a cumprir penas de execução na comunidade, em contexto de intervenção psicomotora. Por isso, seguidamente, segue-se a especificação do contributo da abordagem psicomotora para a promoção de competências socioemocionais de indivíduos com comportamentos delinquentes.

Abordagem psicomotora

A abordagem psicomotora no âmbito da promoção de competências socioemocionais de pessoas que exibem comportamentos delinquentes permite basear o processo de intervenção em fundamentos da Psicomotricidade. Por isso, entenda-se que a Psicomotricidade, enquanto ciência, defende que as relações entre mente e o corpo de cada indivíduo influenciam a construção da sua unidade biopsicossocial e que as respetivas vivências corporais influenciam a sua identidade, evolução e integração personalística (Boscaini, 2003; Fonseca, 2010).

Assim sendo, a intervenção psicomotora centra-se nos fenómenos corporais que se expressam através de posturas, mímicas, atitudes e movimentos de qualquer indivíduo que dela usufrua, bem como na influência que as significações intrínsecas atribuídas aos seus movimentos exercem sobre o seu comportamento e funcionamento (Beck, Davis, & Freeman, 2015; Boscaini, 2003; Dobson & Dobson, 2016; Fonseca, 2010; Maximiano, 2004; Rodriguez, 2007; Sietsma, 2005). Dessa forma, procura providenciar um conjunto de experiências que suportem o investimento de cada sujeito no seu “eu corporal”, os seus processos de adaptação contextual e as suas interações físicas, emocionais, simbólicas e cognitivas com o seu contexto; preservando uma visão holística do ser humano e a reciprocidade entre os seus aspetos somáticos e psíquicos (Fórum Europeu de Psicomotricidade [FEP], 2012; Maximiano, 2004, p.87).

Como tal, a intervenção psicomotora dispõe de um conjunto de metodologias de mediação corporal (Associação Portuguesa de Psicomotricidade [APP], 2020; FEP, 2012),

que são compatíveis com as estratégias de intervenção propostas no âmbito da promoção de competências socioemocionais de sujeitos que praticam delitos. Tais metodologias incluem técnicas de relaxação e consciencialização corporal, terapias expressivas, atividade motora adaptada, atividades lúdicas, de recreação terapêutica e de consciencialização motora (APP, 2020; FEP, 2012).

A aprendizagem e utilização de técnicas de relaxação e consciencialização corporal potenciam competências físicas e emocionais de gestão do stress, mediante a identificação e libertação de tensões musculares e mentais, redução de sensações e sentimentos negativos, restauração de níveis energéticos e aumento da calma (Tubbs, 1996). Assim sendo, de acordo com o Método de Relaxação Criativa, criado por Tubbs (1996), é possível alcançar os objetivos descritos, mas de forma dinâmica e concreta, considerando processos de aprendizagem ativa e atividades centradas em experiências corporais e com potencial de transferência para o quotidiano individual, tais como atividades de domínio da postura, linguagem corporal, sentidos e respiração. Para além disso, as técnicas de relaxação e consciencialização corporal, quando aplicadas em contexto grupal, possibilitam, por um lado, a consciencialização de limites internos – associados às relações intrapessoais, e, por outro, a definição de limites externos – associados às relações interpessoais (Bonnaire et al., 2014).

O recurso a terapias expressivas estimula a expressão pessoal através da arte, possibilitando alternativas não verbais de atuação (e.g.: motores e rítmicos) e experimentação de processos identitários (Deaton & Ohrt, 2018; Malchiodi, 2005). Desse modo, o recurso a terapias expressivas contribui para o aumento da autoconsciência, autoaceitação, autoconfiança; satisfação de necessidades emocionais e cognitivas; redução da ansiedade e promoção de competências socioemocionais (Hoffmann, 2016; Malchiodi, 2005). Adicionalmente, esse recurso, quando feito no seio de intervenções destinadas a sujeitos com comportamentos delinquentes, associa-se a mudanças mentais, emocionais e comportamentais positivas e favoráveis à minimização do risco de reincidência criminal (Hoffmann, 2016; Meekums & Daniel, 2011).

A realização de atividades lúdicas possibilita a comunicação corporal, livre e criativa de interesses, necessidades, receios, conflitos, fantasias, etc., através de vivências simbólicas, em contexto de jogo (Almeida, 2005; Lapierre, 2008a, 2008b). Dessa forma, as atividades lúdicas relacionam-se com aprendizagens exploratórias de baixo risco associadas a tarefas transferíveis para funcionamento global do aprendiz, no seu dia-a-dia (Gopnik & Walker, 2013; Weisberg, 2015), promovendo as suas interações sociais e o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo (Fiorelli & Russ, 2012; Li, Hestenes & Wang, 2014).

Posto isto, clarifique-se que a especificidade da intervenção psicomotora corresponde à direção do seu principal foco para a expressão corporal de cada indivíduo e significado da mesma (Constant, 2007; Maximiano, 2004). Logo, o profissional de intervenção psicomotora, i.e. o psicomotricista é responsável por observar continuamente os acontecimentos que formam o processo de intervenção, para melhor identificar e compreender os fenômenos que ocorrem ao longo do mesmo e definir os limites de ação considerados adequados (Cabral, 2008). Para além disso, compete ao próprio garantir que a relação terapêutica de segurança e confiança com cada destinatário da intervenção é criada e conservada, sendo que a qualidade dessa relação influencia todo o processo de intervenção (Maximiano, 2004), tal como se explicita no Anexo F.

Perante o exposto, note-se que os processos de intervenção psicomotora tendem a resultar na promoção do desenvolvimento e melhoria do funcionamento humano a nível não só psicomotor, como também comportamental, cognitivo e socioemocional; proporcionando o aumento da funcionalidade de cada indivíduo adaptada aos seus contextos de atuação e, por isso, proporcionando também o aumento da sua QV (Heleno et al., 2017). Por fim, mencione-se que aplicações anteriores do programa “Endireita”, em contexto de intervenção psicomotora e destinadas à promoção de competências socioemocionais de indivíduos com comportamentos delinquentes e em cumprimento de medidas judiciais de execução na comunidade apresentaram resultados positivos, tais como melhorias ao nível do autoconceito e gestão de sentimentos, stress, agressividade e comportamento disruptivo (Sousa et al., 2018). Após o enquadramento temático exposto, segue-se o enquadramento sobre a DGRSP – que corresponde à instituição que sediou a aplicação da edição de 2019 do programa “Endireita”, de modo a complementar o entendimento das circunstâncias institucionais em que essa se realizou.

Enquadramento Institucional

Este capítulo centra-se no enquadramento institucional referente à DGRSP, particularizando tópicos associados ao funcionamento da mesma, processos penais, processos tutelares educativos, EL1 e parcerias com o CSPSRC e o CSPO – que, tal como a EL1, integraram o conjunto de contextos específicos de intervenção.

Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais

A DGRSP corresponde a um “serviço central da administração direta do Estado, dotado de autonomia administrativa” (Decreto-Lei n.º 215/2012, Artigo 1.º), que se enquadra no Ministério da Justiça (MJ; Decreto-Lei n.º 123/2011). O MJ representa o departamento governamental que se encontra responsável pela criação, implementação e monitorização da “política de justiça definida pela Assembleia da República e pelo Governo” (Decreto-Lei n.º 123/2011, Artigo 1.º). Por isso, deve promover o progresso do Estado de Direito, a defesa e exercício dos direitos e interesses legítimos dos cidadãos, o desempenho de tarefas jurídicas e, subsequentemente, a “construção de uma sociedade mais livre, igualitária e justa” (Decreto-Lei n.º 123/2011, p. 5481).

Quanto à DGRSP, o referido organismo surgiu no final do ano 2011, tendo resultado da fusão entre as anteriores Direção-Geral de Serviços Prisionais e Direção-Geral de Reinserção Social (Decreto-Lei n.º 123/2011). Desde então, a execução das políticas de prevenção criminal e a execução das políticas de reinserção social encontram-se integradas num mesmo organismo, potenciando a articulação entre ambas as áreas mencionadas (Decreto-Lei n.º 123/2011; Decreto-Lei n.º 215/2012). Assim sendo, a DGRSP possibilita, desde a fase pré-sentencial até à de libertação, uma intervenção centrada no indivíduo que visa criar oportunidades de mudança e reinserção social e, consequentemente, minimizar os efeitos negativos associados ao cumprimento de penas e medidas judiciais privativas da liberdade e os riscos de reincidência criminal (Decreto-Lei n.º 215/2012). Por isso, a missão da entidade mencionada corresponde ao desenvolvimento de políticas de prevenção criminal, assim como de execução de penas e medidas judiciais e ainda de reinserção social (Decreto-Lei n.º 215/2012). Dessa forma, ressalve-se que a determinação de penas e medidas judiciais se associa à prevenção da (re)indicação criminal que, por sua vez, representa um dos principais objetivos da DGRSP (Navalho et al., 2013). Como tal, no âmbito da seleção das mesmas, são priorizadas as penas e medidas não privativas de liberdade e, portanto, de execução na comunidade, mais favoráveis à (res)socialização de ofensores da Justiça do que as penas e medidas privativas de liberdade (Navalho et al., 2013). As penas e medidas privativas de liberdade

tendem a dificultar o processo de reinserção social, uma vez que resultam na exclusão dos referidos ofensores do seu sistema social e quotidiano, daí que a pena de prisão seja encarada como último recurso no controlo da criminalidade (Navalho et al., 2013).

Adicionalmente, a DGRSP encontra-se responsável pela gestão articulada e complementar dos sistemas tutelar educativo e prisional, nomeadamente no que respeita à definição de condições compatíveis com a dignidade humana e ao contributo para a defesa da ordem e paz social (Decreto-Lei n.º 215/2012). Nesse sentido, as atribuições específicas da DGRSP são diversas, nomeadamente a definição e execução da política criminal, a disponibilização de apoio técnico aos tribunais, não só na tomada de decisão, no âmbito de processos tutelares educativos e penais, como também na execução e supervisão de penas e medidas de segurança criminais, a prestação de suporte necessário ao funcionamento dos serviços e infraestruturas que a constituem, a gestão de condições de segurança implicadas na utilização dos seus espaços e equipamentos (Decreto-Lei n.º 215/2012).

Os princípios de atuação englobados na atividade profissional da DGRSP encontram-se reunidos no seu modelo de funcionamento (Navalho et al., 2013) – o Modelo Risco-Necessidades-Responsividade (RNR; Andrews, Bonta, & Hoge, 1990). Tais princípios correspondem aos seguintes: a) princípio do Risco – procura de proporcionalidade entre o grau de intervenção/supervisão e o nível de risco de reincidência; b) princípio das Necessidades – orientação da intervenção para as necessidades criminógenas individuais, que consistem em fatores de risco dinâmicos responsáveis pelo aumento da probabilidade de reincidência criminal em cada caso específico, apresentando um carácter alterável mediante a intervenção sobre os mesmos; c) princípio da Responsividade – adequação da intervenção à capacidade de resposta de cada indivíduo, em função de fatores pessoais, cognitivos, demográficos, culturais, motivacionais, entre outros que possam influenciar o seu funcionamento, respeitando, por exemplo, as suas dificuldades, interesses e preferências (Andrews et al., 1990). Note-se que adoção dos referidos princípios, no âmbito de intervenções que visem a prevenção de reincidência criminal, potencia a eficácia das mesmas, refletindo-se na redução de cerca de 35% na taxa de reincidência criminal (Navalho et al., 2013).

Para o desenvolvimento da sua ação, a DGRSP, de acordo com a sua estrutura orgânica – que se apresenta no Anexo G, integra serviços centrais e unidades orgânicas desconcentradas que, por sua vez, incluem os centros educativos (CE), estabelecimentos prisionais (EP) e delegações regionais de reinserção (DRR) (Decreto-Lei n.º 215/2012). No que respeita aos CE, os mesmos sustentam a execução de medidas previstas na lei, tendo

em vista a educação de adolescentes para o direito e a sua inserção na vida em comunidade (Decreto-Lei n.º 215/2012). Quanto aos EP, esses suportam a execução de penas e medidas privativas de liberdade, visando a conservação da ordem e paz social e a criação de condições favoráveis à reinserção social dos reclusos (Decreto-Lei n.º 215/2012). Já as DRR garantem a gestão da atividade operativa de ERS, a execução das atividades da DGRSP continuadas no âmbito regional e local da reinserção social e a realização de “atos de gestão corrente que não sejam próprios dos serviços centrais” (Decreto-Lei n.º 215/2012, Artigo 15.º).

Note-se que as três DRR – a do Norte, a do Centro e a do Sul e Ilhas, são constituídas não só pelos respetivos núcleos de apoio técnico (NAT) – o do Norte, o do Centro e o de Lisboa, que inclui o do Sul, o dos Açores e o da Madeira, como também por ERS, pertencentes às áreas territoriais abrangidas por essas delegações (Decreto-Lei n.º 215/2012). As ERS desempenham atividades de assessoria técnica aos tribunais, relativas à tomada de decisões judiciais no âmbito de processos penais e tutelares educativos – na fase pré-sentencial, assim como atividades de apoio à execução de penas e medidas aplicadas – na fase pós-sentencial (Decreto-Lei n.º 215/2012; DGRSP, 2020a). Portanto, ficam também responsáveis por informar o Tribunal sobre a evolução dos processos judiciais acompanhados (e.g.: penais e tutelares educativos) e eventual necessidade de revisão das penas e medidas aplicadas (DGRSP, 2020a).

Esclareça-se ainda que assessoria técnica diz respeito ao apoio que é solicitado pelo Tribunal e visa a individualização e adequação de cada reação penal ou tutelar educativa, mediante a realização de relatórios, informações, perícias sobre a personalidade (DGRSP, 2020a, 2020b). Os instrumentos técnicos nomeados permitem a recolha de diversos dados individuais, tais como o grau de socialização, as características da personalidade, percurso de desenvolvimento e respetivas competências adquiridas, condições e modo de vida, conduta, inserção socioeconómica, educativa e familiar, hábitos e dependências, entre outros (DGRSP, 2020a, 2020b). Tal recolha é alcançada através de entrevistas com os autores de um ou mais factos qualificados como crime, respetivos familiares, técnicos ou outras pessoas consideradas relevantes para os casos sujeitos a análise, podendo também ser feita através da consulta de documentos e peças processuais sobre os mesmos, remetidos pelo tribunal (DGRSP, 2020b).

Processos penais

Um processo penal corresponde ao processamento das transgressões e contravenções previstas na lei processual penal, presente no Código de Processo Penal, cujo(s) suspeito(s)/arguido(s)/condenado(s) sejam maiores de 16 anos imputáveis ou imputáveis – por força de uma anomalia psíquica (Decreto-Lei n.º 78/87, Decreto-Lei n.º 48/95; DGRSP, 2020c). A qualidade de arguido é assumida por “todo aquele contra quem for deduzida acusação ou requerida instrução num processo penal” e conservada “durante todo o decurso do processo” (Decreto-Lei n.º 78/87, Código de Processo Penal – Artigos 57.º e 58.º).

Adicionalmente, note-se que um processo penal procura que seja feita justiça, no âmbito do caso em análise, através de “meios processualmente admissíveis”, de modo a “assegurar a paz jurídica dos cidadãos” (Decreto-Lei n.º 78/87, Código de Processo Penal – II-5). Para além disso, tem também por fins a “tutela de bens jurídicos” e a “estabilização das normas” (Decreto-Lei n.º 78/87, Código de Processo Penal – III-8). Por isso, deve ser desenvolvido de forma independente de qualquer outro processo, permitindo que nele se resolvam questões que interessem à decisão da causa, relativa ao conhecimento da existência de um crime (Decreto-Lei n.º 78/87, Código de Processo Penal – Artigo 7.º).

Um crime pode ser definido como “o conjunto de pressupostos de que depende a aplicação ao agente de uma pena ou de uma medida de segurança criminais” (Decreto-Lei n.º 78/87, Código de Processo Penal – Artigo 1.º). A aplicação de penas e medidas de segurança criminais, especificadas no Anexo H, é concretizada de acordo com a lei processual penal – vigente não só em todo o território português, como também em territórios estrangeiros que se encontram dentro dos limites definidos em tratados, convenções e regras do direito internacional (Decreto-Lei n.º 78/87, Código de Processo Penal – Artigos 2.º e 6º).

Processos tutelares educativos

Um processo tutelar educativo corresponde a um processo judicial que tem por objeto a prática de fato(s) qualificado(s) pela lei como crime(s) por um indivíduo menor, com idade compreendida entre os 12 e os 16 anos, considerado imputável em razão da sua idade (Decreto-Lei n.º 48/95; Lei n.º 166/99). Tal prática resulta na aplicação de medidas tutelares educativas, identificadas no Anexo I, de acordo com que o que encontra legalmente disposto, com o intuito de educar os menores, que cometem os factos assinalados, para o direito e promover a sua inserção social – a sua vivência digna e responsável em comunidade (Lei n.º 166/99). Desse modo, causas que possam excluir ou diminuir a

ilicitude e/ou a culpa dos sujeitos considerados são tidas em conta na avaliação da necessidade e da espécie de medidas tutelares educativas a aplicar (Lei n.º 166/99).

Perante isso, especifique-se que a definição e execução de medidas tutelares educativas governam-se pela lei tutelar educativa, que é aplicável a indivíduos entre os 12 e os 16 anos, à data da prática do(s) fato(s) qualificados como crime(s), em território português ou mesmo em território estrangeiro – caso sejam encontrados em território nacional e residam no mesmo (Lei n.º 166/99). Posto isto, saliente-se que, embora seja possível separar jovens em perigo de jovens que praticam fatos qualificáveis como crimes, a Lei Tutelar Educativa e a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo encontram-se interligadas – existindo jovens envolvidos em processos tutelares educativos que necessitam de proteção social (DGRSP, 2020h; Lei n.º 166/99). Por essa razão, é da responsabilidade do MP assegurar a ligação enunciada e participar às entidades competentes situações de jovens que requerem a aplicação de medidas de proteção (DGRSP, 2020h; Lei n.º 166/99).

Equipa Lisboa 1

A EL1 é uma ERS da DGRSP, que intervém no âmbito penal e no âmbito tutelar educativo, na qual se sediou o estágio desenvolvido. A mesma pertence à já referida DRR do Sul e Ilhas, que, por sua vez, no total, enquadra quatro NAT, 22 ERS e 5 extensões, sendo que a sua área de intervenção se estende aos seguintes territórios: Beja, Évora, Faro, Lisboa, Portalegre, Setúbal, Região Autónoma dos Açores, Região Autónoma da Madeira (DGRSP, 2020i).

No caso da EL1, a sua área territorial de intervenção concentra-se em Lisboa e, particularmente, no concelho de Oeiras, uma vez que se localiza em Caxias (DGRSP, 2020j), integrando o NAT de Lisboa (DGRSP, 2020l). A EL1 é constituída por uma coordenadora de equipa, uma administrativa e sete técnicos superiores de reinserção social – também designados por TGC, que apresentam uma formação superior de base em Ciências Sociais e Humanas em áreas como a Psicologia, Filosofia, Sociologia, Serviço Social e/ou EER.

No que respeita ao estágio desenvolvido, apesar de se centrar na aplicação do programa “Endireita” (Gomes, 2016a), também incluiu a observação participada da atividade profissional desenvolvida pelos TGC da EL1 e, sobretudo, da Orientadora Local – uma das TGC formada em Psicologia e EER. Os TGC da EL1 intervém diretamente com os indivíduos que se encontram em cumprimento de medidas judiciais e residem na área de intervenção da EL1, incluindo sujeitos que se constituem como arguidos em processos

judiciais e residem no concelho de Oeiras, cumprem medidas não privativas de liberdade, enquanto residem no concelho de Oeiras, cumprem pena de prisão no EP de Caxias ou cumprem internamento de inimputáveis no Hospital Prisional (HP) de São João de Deus, em Caxias. Dessa forma, recolhem dados de caracterização dos sujeitos supervisionais e/ou acompanham o cumprimento das suas medidas judiciais, realizando, por exemplo, entrevistas presenciais aos mesmos e a terceiros relacionados com esses sujeitos na EL1, no domicílio, no local de trabalho, no EP de Caxias e/ou no HP de São João de Deus, assim como contactos telefónicos ou via *email* com os próprios sujeitos e referidos terceiros (DGRSP, 2020a, 2020b). Por fim, com base na informação recolhida através dessas interações formais ou outros instrumentos técnicos, os TGC elaboram estudos, relatórios, informações e/ou perícias, consoante os pedidos dos tribunais para tal, prestando-lhes assessoria técnica pré e pós sentencial (Decreto-Lei n.º 215/2012; DGRSP, 2020a).

Outros contextos de intervenção

Após o enquadramento da DGRSP e da respetiva EL1 – sede do estágio desenvolvido, no âmbito da aplicação do programa “Endireita” junto dos grupos de intervenção constituídos para tal, o contexto de intervenção principal foi alargado a outros contextos de intervenção, visto a EL1 não dispor de espaços adequados à realização de sessões grupais de intervenção psicomotora. Esses outros contextos de intervenção corresponderam ao CSPSRC e ao CSPO, à semelhança do que aconteceu nos anos anteriores de estágio na EL1. A DGRSP tem parceria com ambos os contextos comunitários referidos, o que facilita a sua articulação com a comunidade, dentro do território abrangido pela EL1. Posto isto, o enquadramento institucional referente ao CSPSRC e também ao CSPO será apresentado de seguida.

Centro Social Paroquial São Romão de Carnaxide

O CSPSRC representa uma pessoa jurídica canónica de natureza pública, autenticada como pessoa coletiva religiosa com estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Surgiu em 1995 com a missão de apoiar a comunidade e, principalmente, os mais desfavorecidos, através da disponibilização de respostas às suas carências e necessidades, assim como da promoção da equidade e desenvolvimento sociais (CSPSRC, 2020a; Estatutos do Centro Social Paroquial de São Romão de Carnaxide de 2015). Como tal, apresenta uma ação de cariz sócio caritativo, orientada de acordo com a Doutrina Social da Igreja e princípios de promoção da caridade cristã, cultura, educação e integração comunitária e social (CSPSRC, 2020a). Nesse sentido, adotando valores de

caridade, solidariedade, respeito, responsabilidade, rigor, cooperação e partilha, procura constituir-se como uma referência, no âmbito da oferta de respostas sociais adequadas à realidade dos elementos da comunidade abrangida e destinadas à sua satisfação contínua (CSPSRC, 2020a), sendo que os serviços que disponibiliza, atualmente, se encontram identificados no Anexo J.

Centro Social Paroquial de Oeiras

O CSPO corresponde a uma IPSS, criada em 1968 e oficializada em 1970, que se encontra associada à Paróquia de Nossa Senhora da Purificação (CSPO, 2020a). Este centro surgiu como resposta às necessidades da comunidade, derivadas dos danos provocados por uma tromba de água, que incidiu sobre Oeiras, entre outras zonas de Lisboa, em 1967 (CSPO, 2020a). Primeiramente, foram assistidas as vítimas mais carenciadas com dinheiro, roupas e alojamento, sendo que, seguidamente, foi estruturada a organização social paroquial em questão para apoiar a comunidade geral. Na sequência dessa estruturação, resultou a criação dos dois primeiros infantários ligados ao centro considerado e, dez anos mais tarde, o seu primeiro centro de dia para a terceira idade (CSPO, 2020a, 2020b). Quanto aos serviços que disponibiliza atualmente, esses encontram-se discriminados no Anexo K.

Realização da Prática Profissional

A prática profissional desenvolvida no contexto do estágio aqui descrito caracterizou-se, inicialmente, pela realização de uma observação participada das tarefas executadas pelos TCG da EL1 – dos quais se destaca a orientadora local. Posteriormente, atividades de intervenção autónoma juntaram-se a essas atividades de observação, nomeadamente referentes à dinamização de sessões de intervenção psicomotora grupais e individuais, subordinadas à aplicação do programa “Endireita”. Por isso, ao longo deste capítulo, a identificação e calendarização dessas atividades – quer de observação participada, quer de intervenção autónoma, serão exibidas. Para além disso, o processo de intervenção e o processo de avaliação associado que foram colocados em prática, mediante a aplicação do programa já mencionado, serão pormenorizados, abrangendo não só a sua caracterização geral, mas também a apresentação e discussão dos seus resultados.

Calendarização

Quanto à calendarização da prática profissional, ressalve-se que o início da mesma foi antecedido por uma reunião de apresentação do estágio e local do mesmo, que se realizou na EL1, em Caxias, no dia 4 de outubro de 2018, contando com a presença da estagiária, respetivas orientadoras académica e local, coordenadora da EL1 e Chefe da Divisão de Execução de Penas e Medidas na Comunidade (DEPMC) da DGRSP. Nessa reunião, o funcionamento passado e futuro do estágio foi debatido entre todos os presentes; a ação profissional dos elementos da EL1 foi introduzida pelas suas representantes – orientadora local e coordenadora da EL1; o horário inicial de estágio foi estipulado como variável, de acordo com os dias de cada semana em que a orientadora local se encontrasse presente na sede da EL1 tendo em conta o horário letivo da estagiária. Para além disso, o convite para colaboração na elaboração do *Manual de Gestão de Caso*, destinado às Equipas de Reinserção Social, através da escrita de um módulo sobre competências socioemocionais, foi apresentado pela chefe da DEPMC e aceite pelas restantes pessoas presentes, determinando-se que a estagiária ficaria responsável pela organização dessa colaboração e elaboração. Adicionalmente, concordou-se que o convite seria alargado às quatro anteriores estagiárias da DGRSP, oriundas da FMH, sendo que duas das mesmas se manifestaram disponíveis para colaborar – Margarida Santos e Alice de Sousa.

Posteriormente, tal como pré-estabelecido durante a reunião descrita, o primeiro dia de estágio e, portanto, o começo da prática profissional ocorreu a 9 de outubro de 2018. Nesse dia, a estagiária foi formalmente apresentada aos restantes elementos da EL1, assim como informada que a primeira fase do estágio se centraria na aquisição de

conhecimentos específicos associados à intervenção, nomeadamente dos TCG, destinada a indivíduos em cumprimento de medidas judiciais.

Dessa forma, a primeira fase do estágio prolongou-se até 16 de janeiro de 2019, consistindo na leitura de manuais internos sobre os diversos procedimentos da DGRSP, legislação em vigor relativamente à aplicação de medidas judiciais e artigos científicos sobre a população com comportamentos delinquentes; observação de entrevistas realizadas por TGC da EL1 na sede da mesma, no EP de Caxias, no HP de Caxias e no domicílio dos entrevistados (e.g.: indivíduos em acompanhamento na DGRSP, respetivos familiares e outras fontes de informação sobre os mesmos); realização de contactos telefónicos para o EP de Caxias, HP de Caxias, Tribunal, indivíduos em acompanhamento na DGRSP, respetivos familiares, entre outras fontes de informação – destinados à recolha de informações sobre os referidos indivíduos e os processos judiciais em que consistiam como intervenientes; colaboração na elaboração de documentos de assessoria técnica ao Tribunal (e.g.: relatório social para decisão sobre a determinação da sanção, estudo de caracterização sociofamiliar); realização de entrevistas de acompanhamento a indivíduos em cumprimento de medidas de execução na comunidade sob a supervisão da orientadora local, enquanto TGC da EL1; comparência a reuniões da EL1, Conselho Técnico do EP e Conselho Técnico do HP, juntamente com a coordenadora e/ou TGC da EL1.

Após as primeiras duas semanas de estágio e ao longo da sua primeira fase, o horário do mesmo assumiu uma estrutura mais fixa, realizando-se às terças-feiras – entre as 9h e as 17h30, às quartas-feiras – entre as 14h e as 17h30, e às quintas-feiras – entre as 9h e as 17h30, sendo interrompido nos feriados nacionais e do município de Oeiras, assim como nos períodos de interrupção letiva, tal como indicado no Anexo L. Contudo, o cariz flexível do horário de estágio manteve-se, possibilitando alterações à estrutura pré-definida, desde que previamente acordadas entre a estagiária e a sua orientadora local.

Por sua vez, a segunda fase do estágio centrou-se na implementação de um plano de intervenção psicomotora – referente à aplicação do programa “Endireita”, incluindo a sua revisão, atualização e organização temporal, a seleção e convite de participantes e codinamizadores para o mesmo, a adaptação e realização dos processos de avaliação e intervenção implícitos no mesmo. A tarefa de revisão, atualização e organização temporal do programa começou a ser feita de forma mais formal no início de novembro de 2018, tendo sido concluída a 24 de janeiro de 2019, ainda que tenham sido realizados ajustes até ao término do programa.

Quanto ao processo de seleção de participantes, este decorreu entre 13 de novembro de 2018 e 11 de janeiro de 2019, encontrando-se descrito mais à frente. No

âmbito do mesmo, as entrevistas de apresentação do programa aos participantes selecionados para os grupos de intervenção, realizadas com o intuito de os convidar e sensibilizar a participar no mesmo, após agendadas telefonicamente, decorreram entre 17 e 31 de janeiro de 2019, na sede da EL1. Já o processo de seleção e convite de codinamizadores para as sessões grupais surgiu devido a desistências e incompatibilidades horárias imprevistas das duas pessoas designadas pela EL1 como codinamizadoras, desde o início do estágio. A importância da existência de codinamizadores, no âmbito da aplicação do programa “Endireita”, justifica-se pelo facto da intervenção destinada a grupos de indivíduos com dificuldades de gestão comportamental e social – associadas à apresentação de comportamentos delinquentes, carecer do apoio de mais do que um só dinamizador para a organização das atividades de cada sessão no momento da sua realização, personalização da atenção prestada a cada participante, proteção dos intervenientes em sessão. Como tal, o referido processo teve em conta o interesse em colaborar na aplicação do programa, a disponibilidade horária e a possibilidade de deslocação até ao local de intervenção apresentados pelos candidatos a codinamizadores e foi desenvolvido pela estagiária, orientadoras académica e local e coordenadora da EL1, entre 13 de novembro de 2018 e 5 de fevereiro de 2019. O mesmo processo resultou na seleção de duas codinamizadoras, ficando uma responsável pela codinamização das sessões do grupo de Carnaxide – Maria Ana Batista (mestranda do 2.º ano do curso de Reabilitação Psicomotora da FMH) e outra pela codinamização das sessões do grupo de Oeiras – Sara Valério (mestranda do 2.º ano do curso de Psicologia Clínica do Instituto Superior de Psicologia Aplicada).

Entretanto, as visitas aos locais pré-definidos pela EL1 para realização da intervenção com os grupos de participantes realizaram-se nos dias 22 e 23 de janeiro de 2019, no CSPSC e no CSPO, respetivamente. Em cada uma dessas visitas, a estagiária, representantes da EL1 e representante da instituição visitada estiveram presentes, com a adição da codinamizadora das sessões do grupo de Carnaxide à visita ao CSPSC.

Posteriormente, o programa “Endireita” – incluindo os respetivos processos de avaliação e intervenção adaptados atempadamente, foi aplicado ao grupo de Carnaxide entre 28 de janeiro e 11 de junho de 2019. Por sua vez, o mesmo foi aplicado ao grupo de Oeiras entre 31 de janeiro e 12 de junho de 2019. Já as sessões de intervenção individual foram iniciadas com três casos distintos, correspondentes a um adulto do género masculino com 31 anos de idade, um jovem do género masculino com 15 anos de idade e um jovem do género masculino com 14 anos de idade, a 6, 18 e 19 de fevereiro de 2019, respetivamente, após a realização das entrevistas de apresentação do programa com os

mesmos. No entanto, apenas o acompanhamento individual do jovem de 15 anos foi realizado até à sessão final – 13 de junho de 2019. Já o acompanhamento do jovem de 14 anos terminou a 19 de março de 2019, após a realização de quatro sessões semanais, na EL1 – geralmente, das 15h30 às 16h30 de terça-feira, devido à sua não aceitação do processo de intervenção. Nesse sentido, explicita-se que o jovem explicou sentir-se desagradoado com a imposição da obrigação de participação no programa e redução dos seus tempos livres, assim como desinteressado relativamente às atividades realizadas; tendo sido notado pela estagiária que o mesmo comparecia às sessões contra a sua vontade e indisponível para a participação nas mesmas, apesar de todos os esforços realizados para motivar a sua adesão ao processo de intervenção. Por sua vez, o acompanhamento do adulto de 31 anos terminou a 29 de maio de 2019, após a realização de setes sessões com uma periodicidade irregular, na EL1 – geralmente, das 11h às 12h de quarta-feira, devido à sua indisponibilidade horária associada a ocupações laborais que surgiram depois do início do processo de intervenção.

Mediante o início da realização das sessões, o horário de estágio foi modificado, de modo a corresponder aos horários de intervenção quer grupal, quer individual, passando a realizar-se às segundas-feiras – entre as 9h e as 16h, às terças-feiras – entre as 9h e as 17h30, e às quartas-feiras – entre as 9h e as 17h, tal como representado no Anexo L. Apesar disso, mantiveram-se as interrupções nos feriados nacionais, feriados do município de Oeiras e períodos de interrupção letiva, bem como a possibilidade de alteração do horário de estágio, desde que tal não interferisse com o horário de realização das sessões ou com outros compromissos relacionados com o estágio e previamente definidos.

Quanto às sessões grupais – realizadas com os grupos de Carnaxide e Oeiras, essas apresentaram uma duração de 90 minutos e, geralmente, decorreram com uma periodicidade semanal – exceto nos períodos de interrupção das sessões associados a feriados ou férias letivas, no CSPSRC, das 14h às 15h30 de cada segunda-feira, e no CSPO, das 15h às 16h30 de cada quarta-feira, respetivamente. Já as sessões individuais – realizadas com MM, o caso individual acompanhado até à data prevista, apresentaram uma duração de 60 minutos e, geralmente, decorreram com uma periodicidade quinzenal – exceto nos períodos de interrupção das sessões associados a feriados, férias letivas, desmarcações das sessões ou faltas do participante às mesmas, na EL1, entre as 9h e as 10h de cada segunda-feira considerada. Os calendários das sessões do grupo de Carnaxide, grupo de Oeiras e MM apresenta-se no Anexo M, mas os limites temporais do período de intervenção propriamente dito e dos períodos de avaliação inicial, intercalar e

final referentes aos grupos de Carnaxide, grupo de Oeiras e MM encontram-se destacados na tabela seguinte (Tabela 1):

Tabela 1 – Calendário dos períodos de intervenção e avaliação

	Intervenção	Avaliação inicial	Avaliação intermédia	Avaliação final
Grupo de Carnaxide	De 28 de janeiro a 11 de junho	28 de janeiro, 4 de fevereiro, 11 de fevereiro.	1 de abril.	3 de junho, 11 de junho.
Grupo de Oeiras	De 31 de janeiro a 12 de junho	30 de janeiro, 6 de fevereiro, 13 de fevereiro.	3 de abril, 24 de abril, 8 de maio	11 de junho, 12 de junho, (14 de junho*).
MM	De 18 de fevereiro a 13 de junho	18 de fevereiro, 11 de março.	6 de maio.	13 de junho

*Avaliação final de um elemento do grupo em horário excecional

Paralelamente à realização das sessões de intervenção, também o processo de avaliação dos participantes foi efetuado ao longo das mesmas, sendo que a avaliação inicial dos elementos dos grupos de intervenção e de MM sucedeu, respetivamente, entre 28 de janeiro e 13 de fevereiro – ao longo das três primeiras sessões, e entre 18 de fevereiro e 11 de março – ao longo das duas primeiras sessões. Por sua vez, a avaliação intercalar do grupo de Carnaxide realizou-se a 1 de abril – numa só sessão; enquanto a do grupo de Oeiras se realizou entre 3 de abril e 8 de maio – ao longo de três sessões; e a de MM se realizou a 6 de maio – numa única sessão. Quanto à avaliação final, a dos grupos de intervenção ocorreu entre 3 e 14 de junho – durante duas sessões, e a de MM decorreu a 13 de junho – apenas numa sessão.

No período em que aconteceu a avaliação final dos participantes, ou seja, entre 3 e 14 de junho, concretizaram-se, presencialmente, as entrevistas finais aos participantes. Dentro desse mesmo período, no dia 11 de junho, o documento escrito, cujo modelo se disponibiliza no Anexo N, destinado à confirmação do consentimento informado, livre e esclarecido relativamente à participação dos sujeitos no presente estudo – dado anterior e oralmente por cada um dos participantes, mediante a realização das respetivas entrevistas iniciais, e à apresentação do compromisso ético da estagiária-investigadora, foi entregue, para posterior preenchimento, a cada um deles e analisado em conjunto com os mesmos, no âmbito de uma das últimas sessões.

Já as entrevistas finais a terceiros com contacto direto e frequentes com os participantes (e.g.: familiares, educadores), realizaram-se telefónica, eletrónica ou presencialmente, entre 12 e 14 de junho. No caso das entrevistas finais aos TGC dos

participantes, a sua realização ficou prevista para final de outubro/início de novembro de 2019, após o período de férias dos participantes e respetivos TGC – uma vez que seria pertinente os mesmos retomarem as entrevistas de acompanhamento, antes dos dois TGC considerados responderem às questões da entrevista final. Contudo, apenas um dos mesmos respondeu a essas questões – o TGC 2, tendo cumprido essa tarefa a 17 de fevereiro de 2020 e eletronicamente, dada a sua indisponibilidade horária para o fazer antes; sendo que as questões foram enviadas a ambos os TGC, pela primeira vez, no dia 19 de novembro de 2019.

Adicionalmente, ainda antes da tentativa de realização das entrevistas finais aos TGC, no dia 18 de junho, realizou-se a cerimónia de encerramento do programa, inicialmente, nas instalações da FMH e, finalmente, nas instalações do Escape Rossio – *Illuminati*, destinada a todos os participantes da edição de 2019 do programa “Endireita” existentes à data da sua conclusão. Essa cerimónia procurou oferecer aos participantes um conjunto de experiências com potencial contributo positivo na definição de percursos de vida pró-sociais. No período da manhã desse dia, na FMH, decorreu uma troca de experiências sobre o programa entre participantes dos grupos de intervenção, dinamizadoras das sessões, representantes da FMH e DGRSP; um *coffee break*, uma aula de *fitness* – dinamizada por Joana Rebelo (mestranda do curso de Educação Física da FMH) e direcionada para os participantes do programa; uma sessão de saltos em trampolim também direcionada para os participantes; um piquenique – que reuniu participantes, dinamizadoras e representantes da FMH; e a entrega de diplomas e brindes de conclusão do programa aos participantes. Por fim, no período da tarde, no Escape Rossio – *Illuminati*, os participantes, dinamizadoras e representantes da FMH concretizaram um *escape game*. O modelo de convite para a cerimónia de encerramento – facultados aos participantes, respetivos responsáveis legais e TGC, representantes da FMH, DGRSP, CSPSRC e CSPO, encontra-se no Anexo O; bem como os modelos de diplomas de conclusão, certificados de participação, certificados de dinamização e certificados de colaboração – entregues a participantes do programa, dinamizadores do mesmo e da aula de *fitness* realizada na cerimónia de encerramento do programa. Os eventos que compuseram a cerimónia de encerramento em questão contaram com a colaboração de diversas entidades – contactadas eletrónica, telefónica e/ou presencialmente, entre maio e junho, pela estagiária, que corresponderam às seguintes: Associação de Estudantes da FMH (AEFMH) – que auxiliou a organização da cerimónia; *Bounce Portugal* – que concedeu *vouchers* de desconto sobre a compra de bilhetes para acesso à sua arena de saltos; *Jantec* – que facultou brindes de participação (blocos A5 e

canetas); *Escape Rossio – Illuminati* – que ofereceu bilhetes para a experimentação do seu *escape game*; Pastéis de Belém – que disponibilizou os seus pastéis de nata; e Unidade de Juventude de Oeiras – que facultou brindes de participação (sacos, blocos A6, canetas, *t-shirts*, óculos de sol, bonés e fitas de pescoço).

Contextos Espaciais de Intervenção

No que respeita aos contextos de intervenção, tal como já foi referido, os mesmos corresponderam ao CSPSRC, ao CSPO e à EL1. As sessões realizadas no CSPSRC, com o grupo de Carnaxide, decorreram numa das salas dessa instituição, maioritariamente, utilizada para a lecionação de aulas de catequese e de música. Como tal, consistia num espaço amplo, abafado e isolado dos restantes espaços; iluminado naturalmente por uma única janela, ainda que impossível de abrir – dificultando a renovação de ar no seu interior, com possibilidade de ser iluminado artificialmente por lâmpadas de teto, apresentando um terço da superfície da sala elevado em relação ao restante espaço – criando uma espécie de palco, e dois pilares dispostos no centro da sala – delimitando o início e fim do terço central da área total da sala. A mesma encontrava-se equipada com duas mesas compridas, cerca de 30 cadeiras, um piano, uma tela de projeção e, por vezes, pósteres sobre eventos do coro do CSPSRC e objetos de cariz religioso. Desse modo, antes do início de cada sessão, as dinamizadoras afastavam os objetos móveis para as zonas laterais da sala, criando uma zona central livre de obstáculos – para a realização da maioria das atividades incluídas em cada sessão, e uma zona lateral composta por uma mesa e cadeiras suficientes para todos os intervenientes na sessão – para a realização de atividades de mesa. Ao longo de cada sessão, sempre que necessário, as dinamizadoras e participantes colaboravam para a deslocação de objetos para os locais pretendidos – sobretudo materiais de maior dimensão e mais pesados. Similarmente, no final de cada sessão, os elementos presentes voltavam a colocar os objetos deslocados pelos mesmos nos locais em que os mesmos tinham sido encontrados originalmente.

Quanto às sessões realizadas no CSPO – com o grupo de Oeiras, decorreram numa das suas salas, destinada à lecionação de aulas de catequese. A referida sala apresentou-se como um espaço amplo e arejado, situado na cave de um salão de celebração da eucaristia, em frente a uma sala mortuária e adjacente a uma sala de reuniões; apresentando uma parede com janelas ao longo de todo o seu comprimento e de um quarto da sua altura, assim como lâmpadas no teto. A sala em análise estava equipada com duas mesas – uma comprida e outra curta, cerca de 50 cadeiras, um quadro branco, uma televisão e um armário de madeira com portas que permitiam observar o seu

interior através de janelas de vidro – repleto de prateleiras preenchidas por diversos objetos antigos, tais como livros e elementos decorativos de pequenas dimensões. Assim sendo, antes do início de cada sessão, as dinamizadoras afastavam os objetos móveis para as zonas laterais da sala, desimpedindo a zona central – destinada à realização da maioria das atividades da sessão, e organizando uma zona com uma mesa e cadeiras suficientes para todos os intervenientes – destinada à realização de eventuais atividades de mesa. Já ao longo de cada sessão, quando necessário, as dinamizadoras e participantes colaboravam para a deslocação de objetos para os locais pretendidos – sobretudo materiais de maior dimensão e mais pesados. De forma semelhante, no final de cada sessão, os elementos presentes voltavam a colocar os objetos deslocados pelos mesmos nos locais originais.

Por sua vez, as sessões realizadas na EL1 – com o caso em acompanhamento individual, tiveram lugar numa sala fria e de reduzidas dimensões, frequentemente utilizada no âmbito das entrevistas entre os sujeitos acompanhados pela equipa e respetivos TGC, situada no mesmo corredor de outras duas salas de entrevista, uma sala de arquivo e uma zona de espera para a entrada na sala de entrevista, e iluminada naturalmente por uma janela e/ou artificialmente por uma lâmpada de teto. A mesma encontrava-se preenchida por duas mesas estreitas, três cadeiras e um aquecedor. A utilização dessa sala não carecia de preparação prévia, para além da garantia de que se encontrava livre, com a área da superfície da mesa desimpedida e, pelo menos, duas cadeiras no seu interior. No final de cada sessão, antes de saírem da sala, a estagiária e o sujeito acompanhado arrumavam os materiais da sala utilizados no respetivo sítio.

Participantes

No que respeita aos participantes do programa e, subsequentemente, estudo, note-se que o programa de intervenção aplicado – Programa “Endireita” (Gomes, 2016a), originalmente, destinava-se a sujeitos do género masculino, com idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos, que se encontrassem em acompanhamento na EL1, no âmbito do cumprimento de medidas penais de execução na comunidade, mais concretamente, medidas de suspensão provisória do processo (SPP), suspensão da execução da pena de prisão com regime de prova (SEP-RP) e liberdade condicional (LC) – referentes à prática de crimes de roubo, furto e/ou tráfico de estupefacientes e cujo término fosse posterior à data de conclusão da aplicação do programa (Gomes, 2016b). Todavia, na presente edição, à semelhança da anterior, o programa foi dirigido a adolescentes e jovens adultos não só do género masculino, mas também feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 40 anos de idade, em cumprimento de medidas tutelares educativas e/ou penais

de execução na comunidade, sob a supervisão de TGC da EL1, até data posterior à data de conclusão do programa.

Ainda assim, a sua participação no programa só seria possível se as medidas em cumprimento não se encontrassem associadas a crimes de violência doméstica, natureza sexual (e.g.: crimes contra a liberdade e autodeterminação sexual), homicídio, condução sem habilitação legal, condução de veículo com taxa de álcool igual ou superior a 1,2g/l de sangue, condução perigosa de veículo rodoviário, corrupção, burla, falsificação de documentos – visto tratarem-se de crimes para os quais a DGRSP dispõe de programas de intervenção específicos, crimes socialmente menos tolerados (e.g.: homicídio qualificado, violação sexual, pornografia de menores) e/ou crimes sem relação proeminente com défices de competências socioemocionais. Tal pode verificar-se na seguinte tabela, que representa os critérios de seleção dos participantes para a edição de 2019 do Programa “Endireita” (Tabela 2):

Tabela 2 – Critérios de seleção dos participantes

Critérios de Seleção
Ter idade compreendida entre os 12 e os 40 anos
Ser do género feminino ou masculino
Cumprir uma medida judicial sob a supervisão de um TGC da Equipa Lisboa 1
Cumprir uma medida penal ou tutelar educativa execução na comunidade
Não cumprir uma medida privativa de liberdade
Não cumprir uma medida cuja data de término seja anterior à data de conclusão do programa “Endireita”
Não cumprir uma medida associada a crimes de violência doméstica, natureza sexual, homicídio, condução sem habilitação legal, condução de veículo com taxa de álcool igual ou superior a 1,2g/l de sangue, condução perigosa de veículo rodoviário, corrupção, burla, falsificação de documentos

No entanto, durante o processo de seleção dos participantes, o critério de exclusão associado ao cumprimento de crimes de natureza sexual não foi aplicado no âmbito dos casos tutelares educativos. Tal assim sucedeu porque o TCG dos casos tutelares educativos associados a crimes de natureza sexual identificados, de acordo com o conhecimento que esse TGC tinha sobre os referidos casos – baseado em contactos anteriores diretos com os próprios, considerou que a associação dos mesmos a crimes de natureza sexual poderia não se dever exclusivamente a questões sexuais, podendo dever-se, mas pelo menos em parte, a questões socioemocionais (e.g.: relacionadas com o respeito por limites de interação social), pelo que os mesmos poderiam beneficiar com a participação no programa. Posto isto, assinala-se que o processo de seleção de participantes já mencionado será descrito de seguida.

Seleção dos participantes

O processo de seleção dos participantes da quinta edição do programa “Endireita” encontra-se textualmente descrito de seguida. No entanto, também se encontra sintetizado de forma visualmente mais apelativa no fluxograma disponível no Anexo P.

O processo de seleção de participantes iniciou-se pela análise de uma lista de casos em acompanhamento na EL1, atribuídos à mesma até 6 de novembro de 2018 e reunidos informaticamente. Nessa lista, relativamente a cada caso, encontrava-se discriminada a data de receção do pedido de acompanhamento judicial feito pelo Tribunal, o número de identificação do processo, o número de identificação da pessoa, o nome e idade da própria, o número de identificação do verbete, o estado da medida judicial, a data de atribuição da medida, a data de início de execução da mesma e respetiva data de término prevista, o nome do TGC e os crimes de condenação.

Dessa forma, na lista referida encontravam-se incluídos 317 casos, podendo cada indivíduo considerado estar associado a mais do que um caso, consoante o número de processos judiciais ativos. Contudo, na lista original, apenas constavam os casos tutelares educativos e penais não associados a medidas de prestação de trabalho a favor da comunidade (PTFC) e referentes a indivíduos entre os 16 e os 40 anos. Por isso, 12 indivíduos com idades entre os 12 e os 15 anos ou indivíduos até 40 anos ligados a medidas de PTFC, que não estavam identificados na lista original, foram adicionados à lista de casos em acompanhamento pelos respetivos TGC. Posteriormente, a lista geral de casos passou a incluir um total de 329 casos.

Posto isso, os critérios de seleção de participantes anteriormente apresentados foram aplicados no âmbito dos casos identificados na lista. Após o preenchimento de informações em falta sobre os casos na lista (e.g. crime de condenação, data prevista de término da medida, TCG) – através da consulta dos respetivos processos judiciais, numa primeira fase de seleção, foram excluídos 226 casos, devido ao tipo de crime de condenação, tipo de medida em cumprimento, data prevista de término, TGC atribuído, associação a um mesmo indivíduo com casos já excluídos devido ao tipo de crime, e presença de informação, no processo judicial, sobre encerramento do processo ou incumprimento da medida e/ou residência estrangeira. Quer isso dizer que 103 dos 329 casos corresponderam aos critérios de inclusão no programa e a um total 79 indivíduos – existindo indivíduos associados a mais do que um caso.

Seguidamente, os nomes dos respetivos indivíduos potencialmente relevantes foram transmitidos aos respetivos TGC, para que pudessem dar o seu parecer técnico relativamente à inclusão dos indivíduos indicados no programa “Endireita”. O parecer dos

mesmos teve em conta diferentes aspetos sobre os indivíduos em análise e resultou na exclusão de 48 indivíduos que apresentavam ocupações laborais/académicas num horário coincidente com o horário de realização das sessões do programa, número elevado de obrigações judiciais, grau de intervenção judicial reduzido, ausência de défices socioemocionais com impacto no dia-a-dia, competências cognitivas incompatíveis com a estruturação pré-definida do programa ou indisponibilidade financeira para assegurar as deslocações até ao espaço de intervenção. Posto isso, dos 79 indivíduos anteriormente selecionado foi aprovada pelos respetivos TGC a possibilidade de participação de 31 indivíduos.

Posteriormente, tentou-se agendar uma entrevista com cada um desses indivíduos e respetivos TGC, assim como respetivos responsáveis legais – no caso de os indivíduos considerados serem menores de idade. No entanto, apenas 22 sujeitos concordaram com o agendamento da entrevista, após lhes ter sido explicado que a mesma serviria para lhes apresentar detalhadamente a proposta de participação no programa “Endireita”. Para além disso, dentro desse conjunto de 22 indivíduos, apenas 14 compareceram à entrevista agendada e apenas 13 indivíduos aceitaram participar no programa – incluindo dois que não compareceram à entrevista inicial. Todavia, ressalve-se que a maioria dos indivíduos que aceitou participar no programa, referiu ter obrigação judicial de o fazer.

Ainda assim, apenas 10 desses 13 sujeitos integraram efetivamente o programa, tendo comparecido às suas sessões iniciais. Contudo, ao longo da aplicação do programa, ocorreram duas desistências, tal como indicado anteriormente – uma justificada pela não aceitação do processo de intervenção (após a realização de quatro sessões individuais) e outra pela indisponibilidade horária associada a ocupações laborais que surgiram posteriormente ao início do programa (após a realização de sete sessões individuais); e uma expulsão – determinada pelo respetivo TGC devido ao incumprimento da medida judicial, associado à não comparência às entrevistas de acompanhamento com o TGC e à sua assiduidade irregular e insatisfatória às sessões do programa “Endireita” (após a participação em nove sessões grupais). Adicionalmente, ocorreu também uma adição de um participante sugerido pelo respetivo TGC, que coincidiu com o começo da abordagem do segundo módulo do programa; mas a sua participação não foi considerada no âmbito do presente estudo, já que não concluiu totalmente o programa proposto e não revelou uma assiduidade satisfatória, tendo participado num total de sete sessões grupais.

Deste modo, conclui-se que de entre os 11 sujeitos que frequentaram sessões do programa “Endireita”, apenas sete completaram mais de 80,00% das sessões agendadas e, consequentemente, o programa. Atente-se que dois desses participantes integraram o

grupo que realizou as sessões no CSPSRC – grupo de Carnaxide, quatro integraram o grupo que realizou as sessões no CSPO – grupo de Oeiras, e um representou o caso individual que realizou as sessões na EL1. Essa distribuição foi feita de acordo com a proximidade do local de residência dos mesmos a cada um dos locais de intervenção, compatibilidade entre a sua disponibilidade horária e o horário de realização das sessões em cada um dos locais de intervenção, a sua possibilidade de deslocação até aos locais de intervenção e preferência horária/local de participação dos próprios. Para além disso, procurou-se que a faixa etária de cada participante fosse tida em consideração, de modo a criar grupos tão homogêneos quanto possível relativamente à idade, sendo que a ideia inicial era ter um grupo de jovens com mais de 18 anos e outro de mais novos. Todavia, ES, um rapaz de 15 anos que será caracterizado de seguida, não apresentou disponibilidade horária, nem financeira para integrar o grupo de jovens mais novos, pelo que se optou por integrar o mesmo no grupo de jovens mais velhos, com o seu conhecimento, de modo a que não perdesse a oportunidade de frequência do programa – que estava judicialmente obrigado a realizar.

A caracterização dos participantes considerados no âmbito deste estudo será apresentada de seguida. No entanto, ressalve-se que o nome de cada um continuará a encontrar-se substituído pela respetiva designação fictícia em formato de abreviatura, já anteriormente introduzida, de modo a preservar o anonimato dos mesmos e a confidencialidade dos seus dados.

Caraterização dos participantes

No âmbito da caracterização dos participantes, inicialmente, será feita a apresentação de dados sociodemográficos e judiciais dos elementos dos grupos de Carnaxide e Oeiras, de forma conjunta, já que os mesmos constituíram a amostra do presente estudo – ou seja, o grupo em estudo. Posteriormente, será feita a introdução sociodemográfica e judicial do participante que beneficiou de sessões individuais, designado por MM e sendo apresentado como o caso em estudo. Por fim, será caracterizada a presença dos participantes nas sessões, em termos de assiduidade e pontualidade. Adicionalmente, uma breve descrição geral de cada um dos participantes com dados sociodemográficos complementares pode ser consultada no Anexo Q. Para além disso, as definições gerais dos crimes de condenação dos participantes, quer do grupo, quer do caso em estudo, podem ser consultados no Anexo R.

Grupo em estudo

Tal como foi anteriormente referido, o grupo em estudo foi constituído pelos elementos dos grupos de Carnaxide – ES e JM, e Oeiras – AA, FS, RB e RG. Os principais dados sociodemográficos sobre esses elementos encontram-se na tabela seguinte (Tabela 3):

Tabela 3 – Dados sociodemográficos dos elementos do grupo em estudo

		Designação	Género	Idade	Nacionalidade	Residência	Nível Educacional	Situação Profissional
Grupo em Estudo	Grupo de Carnaxide	ES	Masculino	15	Portuguesa	Carnaxide	8.º ano de escolaridade	Estudante (9.º ano)
		JM	Masculino	25	Portuguesa	Barcarena	11.º ano de escolaridade	Empregado (empresa de cargas/descargas)
	Grupo de Oeiras	AA	Masculino	14	Portuguesa	Linda-a-Velha/Lisboa	8.º ano de escolaridade	Estudante (9.º ano)
		FS	Masculino	16	Portuguesa	Carnaxide	8.º ano de escolaridade	Estudante (9.º ano)
		RB	Masculino	18	Portuguesa	Barcarena	7.º ano de escolaridade	Estudante (8.º ano – em interrupção)
		RG	Masculino	17	Portuguesa	Lisboa	8.º ano de escolaridade	Estudante (Curso de Instalação e Reparação de Computadores*)

*Curso Educação e Formação Tipo 2 - Qualificação Profissional de Nível 2 e 9º ano de Escolaridade

De acordo com os dados da Tabela 3, o grupo em estudo incluiu seis indivíduos, todos do género masculino e nacionalidade portuguesa, com idades, no início do programa “Endireita”, compreendidas entre os 14 e os 25 anos ($\bar{x} = 17,50 \pm 3,94$), sendo que 83,3% se apresentaram como menores de idade, ou seja, com menos de 18 anos ($n = 4$). Quanto ao local de residência, durante a sua participação no programa, 33,3% dos elementos do grupo estudo residiam em Carnaxide ($n = 2$), outros 33,3% residiam em Barcarena ($n = 2$), um dos restantes dois elementos residia em Lisboa, e o restante elemento residia em Linda-a-Velha e em Lisboa – alternando o seu local de residência semanalmente. No que respeita à sua escolaridade, até à data de conclusão do programa, 66,7% já tinham concluído a escolaridade até ao 8.º ano ($n = 4$); enquanto um dos restantes dois elementos tinha concluído a escolaridade até ao 7.º ano e o outro tinha concluído até ao 11.º ano. Já a nível da situação profissional, 83,3% dos elementos considerados apresentaram-se como

estudantes ($n = 5$), sendo que apenas um dos seis sujeitos do grupo se encontrava empregado.

Por sua vez, os principais dados judiciais dos elementos do grupo em estudo podem ser analisados na Tabela 4. Esses dados incluem a especificação do TGC, âmbito, tipo e duração da medida associada ao processo judicial de cada elemento tido em consideração para a sua inclusão no programa “Endireita”, os respetivos crimes de condenação e a quantidade de outros processos judiciais, ainda ativos ou já encerrados, em que os sujeitos do grupo em estudo se apresentaram como agentes.

Tabela 4 – Dados judiciais dos elementos do grupo em estudo

Grupo em Estudo	Designação	Técnico Gestor de Caso	Processo judicial considerado				Quantidade de outros processos judiciais	
			Âmbito da medida	Tipo de medida	Duração da medida	Crimes de condenação		
	Grupo de Carnaxide	ES	TGC 1	TE	AE	24 meses	3 crimes de ofensa à integridade física, 3 crimes de furto, 1 crime de abuso de confiança	3
		JM	TGC 2	P	SEP-RP	36 meses	1 crime de roubo, 2 crimes de ofensa à integridade física, 1 crime de tráfico de estupefacientes	1
	Grupo de Oeiras	AA	TGC 1	TE	IRC	7 meses	1 crime de abuso sexual de criança, 1 crime de coação	0
		FS	TGC 1	TE	AE	12 meses	1 crime de outro dano	1
		RB	TGC 2	P	SEP-RP	30 meses	3 crimes de roubo	0
		RG	TGC 1	TE	AE	12 meses	1 crime de ofensa à integridade física	1

TGC – Técnico Gestor de Caso; TE – Tutelar Educativo; P – Penal; AE – Acompanhamento Educativo com Obrigação/sugestão de participação num programa de treino de competências sociais; SEP-RP – Suspensão da Execução da Pena de Prisão com Regime de Prova; IRC – Imposição de Regras de Conduta: Obrigação/sugestão de participação num programa de treino de competências sociais

Já de acordo com os dados da Tabela 4, 66,7% dos elementos do grupo em estudo corresponderam a um mesmo TGC, apresentando-se a cumprir medidas de âmbito tutelar educativo ($n = 4$). Os restantes 33,3% dos elementos do grupo em estudo associaram a um outro TGC, no âmbito do cumprimento de medidas penais ($n = 2$). Quanto ao tipo de

medida judicial, 50,0% dos sujeitos encontrou-se a cumprir uma medida de AE ($n = 3$); ao passo que 33,3% dos mesmos se encontrou a cumprir uma medida de SEP-RP ($n = 2$) e um único participante se encontrou a cumprir uma medida de IRC. A duração das medidas atribuídas a cada um dos indivíduos variou entre sete e 36 meses ($\bar{x} = 20,17 \pm 11,57$). Já no que respeita ao número crimes de condenação, o mesmo número variou entre um e sete ($\bar{x} = 3,00 \pm 2,28$). Complementarmente, de entre o conjunto total de crimes de condenação dos elementos do grupo em estudo, o tipo de crime mais comum entre os mesmos correspondeu ao de ofensa à integridade física, associando-se a 50,0% desses elementos ($n = 3$). Por último, no que respeita à quantidade de outros processos judiciais, a mesma assumiu valores entre zero e três ($\bar{x} = 1,00 \pm 1,10$).

Caso em estudo

O caso em estudo foi representado pelo participante MM, que beneficiou de sessões individuais de intervenção psicomotora associadas à aplicação do programa “Endireita”. Ainda assim, ressalve-se que a sua inclusão num grupo de intervenção foi ponderada, visto ter sido considerado que a intervenção em contexto grupal seria benéfica para o mesmo, dadas as suas características e circunstâncias contextuais à data. No entanto, MM não apresentou disponibilidade horária para tal.

Como tal, o próprio concordou realizar sessões individuais, reconhecendo que poderia ser benéfico para o mesmo e para a estabilização da sua situação judicial, tal como lhe foi explicado. Apesar disso, MM apenas se mostrou disponível para realizar sessões com uma periodicidade quinzenal em vez de semanal, uma vez que as dificuldades financeiras da sua família se mostraram incompatíveis com o pagamento semanal de viagens nos transportes públicos necessários para que o mesmo se deslocasse até ao local de intervenção – na EL1. Posto isto, os seus principais dados sociodemográficos encontram-se na tabela seguinte (Tabela 5):

Tabela 5 – Dados sociodemográficos do caso em estudo

	Designação	Género	Idade	Nacionalidade	Residência	Nível Educacional	Situação Profissional
Caso em Estudo	MM	Masculino	15	Búlgara	Oeiras	8.º ano de escolaridade	Estudante (9.º ano)

Consoante os dados apresentados na Tabela 5, o caso em estudo correspondeu a um indivíduo do género masculino e nacionalidade búlgara, residente em Portugal desde 2005.

À data de início da realização das sessões, tinha 15 anos e concluído a escolaridade até ao 8.º ano. Até à data de término do programa, manteve-se a residir em Oeiras e a frequentar o 9.º ano de escolaridade.

Posto isto, os principais dados judiciais de MM, o caso em estudo, podem ser analisados na Tabela 6. Tais dados incluem a especificação do seu TGC, âmbito, tipo e duração da medida associada ao seu processo judicial tido em conta no momento da sua inclusão no programa “Endireita”, os respetivos crimes de condenação e a quantidade de outros processos judiciais, ainda ativos ou já encerrados, em que se apresentou como agente.

Tabela 6 – Dados judiciais do caso em estudo

Designação	Técnico Gestor de Caso	Processo judicial considerado				Quantidade de outros processos judiciais
		Âmbito da medida	Tipo de medida	Duração da medida	Crimes de condenação	
Caso em Estudo	MM	TGC 1	TE	IO	4 meses	2 crimes de ofensa à integridade física e 1 crime de gravação ilícita

TGC – Técnico Gestor de Caso; TE – Tutelar Educativo; P – Penal; IO – Imposição de Obrigações: Obrigação/sugestão de participação num programa de treino de competências sociais

Por fim, consoante os dados apresentados na Tabela 6, MM foi acompanhado pelo TGC 1 no âmbito do cumprimento de uma medida tutelar educativa de IO, com uma duração de 4 meses. A referida medida associou-se a um total de 3 crimes – 2 de ofensa à integridade física e 1 de gravação ilícita. Para além do processo judicial considerado, MM apresentou-se como agente num outro processo.

Presença dos participantes nas sessões

Ao longo da aplicação das sessões do programa “Endireita”, o registo de presenças dos participantes acompanhados quer em contexto grupal, quer em contexto individual foi sendo realizado, tendo em conta não só a sua assiduidade, como também a sua pontualidade de comparecimento às sessões agendadas, dentro do registo das sessões executado pela estagiária. Começando pelos grupos de intervenção, o registo de presenças referente às sessões de grupo realizadas encontra-se representado na tabela seguinte (Tabela 7):

Tabela 7 – Presenças nas sessões de grupo

		Sessão																
		N.º 1	N.º 2	N.º 3	N.º 4	N.º 5	N.º 6	N.º 7	N.º 8	N.º 9	N.º 10	N.º 11	N.º 12	N.º 13	N.º 14	N.º 15	N.º 16	N.º 17
N.º de presenças	Grupo de Carnaxide	2 de 3	1 de 3	3 de 3	2 de 3	2 de 3	2 de 3	3 de 3	3 de 3	3 de 3	1 de 3	2 de 3	2 de 3	3 de 3	2 de 2	2 de 2	2 de 2	2 de 2
	Grupo de Oeiras	4 de 4	4 de 4	4 de 4	4 de 4	4 de 4	5 de 5	5 de 5	4 de 5	4 de 5	3 de 5	4 de 5	3 de 5	5 de 5	4 de 5	5 de 5	2 de 5	4 de 5

Ao longo do período de intervenção, o grupo de Carnaxide realizou 17 sessões; todavia, todos os seus integrantes – incluindo o que foi, posteriormente, expulso do programa pelo seu TGC, por se encontrar em incumprimento da sua medida judicial, até à data da sua última sessão, 13 de maio de 2019, apenas estiveram simultaneamente presentes em nove sessões, tal como se pode verificar na Tabela 7. Como tal, ES faltou a três sessões, por motivos de saúde e esquecimento, sem aviso prévio (sessões n.º 2, 5 e 10), JM faltou a três sessões, por motivos profissionais, de saúde e “preguiça” – tal como assinalado pelo próprio, sem aviso prévio (sessões n.º 2, 4 e 10) e o participante expulso faltou a quatro sessões, por motivos de desconhecimento da localização geográfica do espaço de intervenção e “preguiça” – como justificado pelo mesmo, sem aviso prévio (sessões n.º 1, 6, 11 e 12).

Concomitantemente, o grupo de Oeiras também realizou 17 sessões, sendo que todos os seus elementos – incluindo o que foi adicionado ao grupo mais tarde, a partir da data da sua primeira sessão, 13 de março de 2019, estiveram juntamente presentes em nove sessões, tal como indicado na Tabela 7. Perante isso, refira-se que AA faltou a duas sessões, por motivos escolares e de indisponibilidade do adulto responsável por o levar até ao local de intervenção para tal, com aviso prévio (sessões n.º 11 e 16); FS faltou a uma sessão, por motivos escolares, com aviso prévio (sessão n.º 10); RB faltou a três sessões, por motivos familiares e de esquecimento, sem aviso prévio (sessões n.º 10, 12 e 16); RG faltou a uma sessão, por motivos de saúde, sem aviso prévio (sessão n.º 17); e o elemento adicionado mais tarde faltou a cinco sessões, por motivos de indisponibilidade do adulto responsável por o levar até ao local de intervenção para tal, judiciais e escolares, com aviso prévio (sessões n.º 8, 9, 14 e 16), assim como por motivos ocultos, sem aviso prévio (sessão n.º 12).

Por sua vez, MM realizou oito sessões, tendo faltado a três sessões agendadas, por motivos judiciais, familiares e de adormecimento, sem aviso prévio. No entanto, compensou a sua falta às mesmas, mediante o seu reagendamento para outro horário ou dia. Para além disso, chegou atempadamente a todas as sessões realizadas.

Quanto à compensação de faltas dadas pelos elementos dos grupos, note-se que entre os integrantes do grupo de Carnaxide não realizaram qualquer compensação das suas faltas, pelo que os assuntos abordados nas sessões a que faltaram lhes foram resumidamente apresentados no início da sessão a que compareceram de seguida. Já em relação aos elementos do grupo de Oeiras, os mesmos apenas realizaram compensação de faltas quando tal se mostrou essencial, devido à não comparência a algum momento de avaliação formal, sendo que uma sessão individual extra foi agendada com AA, RB e RG – em momentos distintos. No que concerne às restantes sessões a que os indivíduos desse grupo faltaram, aplicou-se o procedimento, anteriormente mencionado, de breve descrição dos assuntos abordados.

Por outro lado, quanto à pontualidade dos participantes do grupo de Carnaxide, refira-se que ES chegou atempadamente à maioria das sessões realizadas, enquanto JM chegou cerca de 20 minutos atrasado à maioria das sessões, tal como o participante expulso. No caso do grupo de Oeiras, relativamente à chegada à maioria das sessões, AA chegou atempadamente, FS e RG chegaram cerca de cinco minutos atrasado, RB chegou cerca de 25 minutos atrasado e o elemento posteriormente adicionado chegou cerca de 20 minutos atrasado.

Posto isto, refira-se que, apesar da assiduidade e pontualidade dos participantes não terem sido totalmente satisfatórias, mostraram-se aceitáveis e indicadoras do considerável empenho dos mesmos em manter o compromisso de participação, assumido antes do início do processo de intervenção. Ainda assim, as sessões do grupo de Carnaxide em que se registaram níveis de assiduidade mais próximos do máximo realizaram-se entre 18 de março e 1 de abril – ou seja, após a interrupção do programa associada ao Carnaval e antes da interrupção associada à Páscoa, no âmbito das sessões referentes ao segundo módulo do programa e avaliação intercalar; assim como entre 13 de maio e a data de fim das sessões, 11 de junho – ou seja, no âmbito das sessões referentes ao último módulo do programa e avaliação final. Contudo, nos restantes períodos de intervenção os níveis de assiduidade do grupo de Carnaxide foram variáveis.

Relativamente ao grupo de Oeiras, as sessões em que se registaram níveis de assiduidade superiores realizaram-se entre a data de início das sessões, 30 de janeiro e 20 de março – ou seja, no âmbito das sessões referentes à avaliação inicial e primeiro

módulo do programa. Desse modo, a partir desse período, os níveis de assiduidade do grupo de Oeiras foram oscilando.

Por fim, explicita-se que apenas os elementos do grupo de Oeiras, incluídos neste estudo, estiveram presentes na cerimónia de encerramento do programa, sendo eles AA, FS, RB e RG. Contudo, RG não participou no evento que decorreu no *Escape Rossio*, dada a sua indisponibilidade horária para tal. Ainda assim, nesse dia, os quatro participantes identificados participaram conjuntamente nos eventos que tiveram lugar na FMH; exceto na troca de experiências inicial, uma vez que FS ainda não se encontrava presente, devido a um compromisso escolar – sobre o qual informou a estagiária previamente. Apesar disso, tal como combinado, FS juntou-se ao grupo após esse primeiro evento. Quanto aos restantes, encontraram-se no ponto de encontro inicial – no *hall* de entrada da FMH, à hora combinada.

Processo de intervenção

O processo de intervenção com os participantes apresentados anteriormente centrou-se na aplicação adaptada do programa “Endireita” (Gomes, 2016a) aos elementos dos grupos de intervenção e acompanhados individualmente. A aplicação do referido programa foi complementada por diferentes momentos de avaliação, tal como pré-estabelecido no âmbito do mesmo, tal como se explicita de seguida, sendo depois disso feita a caracterização do plano de intervenção implementado.

Avaliação

Os participantes da edição de 2019 do programa “Endireita” e do presente estudo foram formalmente avaliados pelos próprios e pelos dinamizadores das respetivas sessões, no início e fim da aplicação do programa, com recurso a cinco instrumentos de avaliação distintos, que serão caracterizados adiante, correspondentes aos seguintes: a) *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais – Versão Reduzida (CACSE-VR; Silva, Santos, Sousa, Gomes, & Simões, 2019a); b) Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social (SACHS; Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007); c) *Beck Youth Inventories* (BYI; Beck, Beck, & Jolly, 2005, traduzido e adaptado por Simões, Matos, & Lebre, 2005); d) Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (IPEPC; Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011); e) *Cantril Ladder* (CL; Cantril, 1965, adaptado por Gomes, 2015). Quanto à CACSE-VR, esclareça-se que, ao longo do programa, foi aplicada a versão original desse instrumento de avaliação aos participantes. Todavia, dado a falta de consistência interna dessa primeira versão,

elaborou-se uma versão reduzida desse instrumento de avaliação, que passou a apresentar menos nove itens do que a versão original e, consequentemente com uma melhor consistência interna (Taber, 2018). Complementarmente, os participantes também foram formalmente avaliados a meio da aplicação do programa com recurso à CACSE-VR e SACHS. No entanto, no âmbito do presente estudo, os resultados intercalares da aplicação da CACSE-VR obtidos pelo grupo em estudo foram desconsiderados, devido à apresentação de valores de consistência interna inferiores a .7, relativamente à maioria das suas subescalas, e, portanto, inaceitáveis (Taber, 2018), tal como se esclarece na secção referente aos resultados obtidos neste estudo.

Já o programa em si foi formalmente avaliado pelos participantes, após a sua aplicação, com recurso à Ficha de Avaliação do Impacto do Programa (FAIP; Simões, 1993, adaptado por Paiva, 2017). Adicionalmente, as sessões do programa também foram formalmente avaliadas pelos participantes, ao longo da sua realização, com recurso à Ficha de Avaliação da Sessão (FAS; Gomes, 2016b). Paralelamente, uma avaliação complementar dos participantes e do impacto do programa na vida dos mesmos foi realizada, tendo por base os registos das sessões realizados pela estagiária, durante a aplicação do programa, e as entrevistas finais aos participantes, realizadas após a conclusão do programa, e também a terceiros com contacto direto e frequente com os mesmos e aos seus TGC.

Instrumentos de avaliação

Os instrumentos de avaliação utilizados no presente estudo serão caracterizados de seguida, incluindo instrumentos de avaliação quantitativa, como a CACSE-VR (Silva et al., 2019a), SACHS (Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007), BYI (Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões et al., 2005), IPEPC (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011), CL (Cantril, 1965, adaptado por Gomes, 2015). E também instrumentos de avaliação qualitativa, como a FAIP (Simões, 1993, adaptado por Paiva, 2017), FAS (Gomes, 2016b), registos das sessões e entrevistas finais aos participantes, terceiros com contacto direto e frequente com os mesmos e aos seus TGC.

Checklist para Avaliação de Competências Socioemocionais – Versão Reduzida (CACSE-VR; Silva et al., 2019a)

A CACSE-VR (Silva et al., 2019a) consiste num questionário que visa a avaliação quantitativa de competências socioemocionais de indivíduos adolescentes ou jovens adultos, sendo que o modelo da sua folha de resposta encontra-se no Anexo S. A mesma

foi criada pela estagiária e colaboradores, no contexto de atividades desenvolvidas durante o estágio, tendo por base a organização da *Checklist – Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais* de Goldstein e colaboradores, assim como os objetivos do programa “Endireita” (Gomes, 2016a, 2016b). Como tal, o presente instrumento representa uma medida de referência a critério, que não se encontra validada estatisticamente, podendo ser respondido pelo próprio sujeito ou por terceiros com conhecimento necessário sobre o mesmo para tal (e.g.: respetivos familiares e técnicos de intervenção).

A CACSE-VR (Silva et al., 2019a) é constituída por 80 itens referentes a três subdomínios e 16 subdomínios distribuídos da seguinte forma: 1) domínio da comunicação interpessoal (18 itens) – subdomínios da comunicação não-verbal, entrega de feedback, entrega de elogios, receção de elogios e expressão de desacordo; 2) domínio da autorregulação (47 itens) – subdomínios do autoconceito, reconhecimento de sentimentos, expressão de sentimentos, gestão do stress, gestão de acusações e críticas, gestão do insucesso, controlo da ira; 3) domínio da resolução de problemas (15 itens) – subdomínios da identificação de problemas, recolha seletiva de informações e definição de objetivos de ação, procura, análise e seleção de alternativas, elaboração, execução e avaliação de planos de resolução de problemas. Cada um desses itens descreve um comportamento individual e deve ser cotado consoante a frequência assinalada de demonstração do mesmo, no último mês, de acordo com a seguinte escala: 0 – nunca, 1 – raramente, 2 – ocasionalmente, 3 – frequentemente, 4 – sempre. Contudo, os itens 39 e 59 constituem exceções a essa forma de cotação, uma vez que não descrevem comportamentos pró-sociais, devendo ser cotados de forma inversa (Silva et al., 2019a).

Também é possível pontuar cada subdomínio (através da soma das pontuações dos respetivos itens), cada domínio (através da soma das pontuações dos seus subdomínios), e o nível de competência socioemocional global (através da soma das pontuações dos três domínios) (Silva et al., 2019a). Desse modo, a cotação do domínio da comunicação não verbal pode variar de 0 a 72; já a do domínio da autorregulação pode variar de 0 a 188; quanto à do domínio da resolução de problemas, pode variar de 0 a 60; e, por fim, a do nível de competência socioemocional global pode variar de 0 a 320. Adicionalmente, as pontuações máximas previstas para cada subdomínio, assim como a especificação dos itens que os compõem apresentam-se no Anexo T. Por isso, pontuações mais elevadas associam-se a competências socioemocionais mais desenvolvidas, e vice-versa (Silva et al., 2019a). Paralelamente, através da comparação das pontuações percentuais dos vários subdomínios ou domínios, é possível considerar que os domínios

que apresentam pontuações mais altas são os que se encontram mais evoluídos, relativamente aos restantes.

Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social (SACHS; Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007)

O SACHS (Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007) objetiva a avaliação quantitativa de componentes comportamentais da habilidade social de indivíduos, de acordo com a observação das suas interações sociais com outros realizada por um técnico. Constitui-se por 21 itens associados a cada um dos subcomponentes de avaliação, integrados em três principais componentes da seguinte forma (Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007): 1) componentes não verbais (primeiros nove itens) – subcomponentes expressão fácil, olhar, sorrisos, postura, orientação, distância/contacto físico, gestos, aparência pessoal e oportunidade dos reforços; 2) componentes paralinguísticos (sete itens seguintes) – subcomponentes volume da voz, entoação, timbre, fluidez, velocidade, clareza e tempo de fala; 3) componentes verbais (últimos cinco itens) – conteúdo, humor, atenção pessoal, perguntas e respostas às perguntas.

Cada item pode ser cotado de 1 a 5 (Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007), sendo que pontuações inferiores a 3 caracterizam comportamentos socialmente desadequados – em maior ou menor grau, consoante sejam pontuados com 1 ou 2, respetivamente; enquanto pontuações iguais ou superiores a 3 identificam comportamentos socialmente adequados. As pontuações dos subcomponentes referentes a um mesmo componente podem ser somadas (Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007). A pontuação dos componentes não verbais pode variar entre 9 e 45, a dos componentes paralinguísticos pode variar entre 7 e 35, e a dos componentes verbais pode variar entre 5 e 25. Para além disso, pontuações mais altas representam maiores níveis de adequação social e menor necessidade de intervenção, no âmbito do componente avaliado, e vice-versa.

Beck Youth Inventories (BYI; Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões et al., 2005)

O BYI (Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões et al., 2005) permite avaliar quantitativamente áreas como o autoconceito, ansiedade, depressão, ira e comportamento disruptivo, de modo a determinar o stress experienciado em associação a problemas de saúde mental – especialmente de jovens entre os 7 e os 18 anos. O mesmo é composto

por 100 itens, sendo que cada conjunto de 20 itens consecutivos corresponde, ordenadamente, a cada uma das áreas de avaliação indicadas (Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões et al., 2005). O instrumento destina-se a ser respondido pelo próprio avaliado, em função da opção que melhor descreve a sua frequência de apresentação dos pensamentos, sentimentos e comportamentos representados em cada item.

Cada item pode ser cotado de acordo com a seguinte escala (Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões et al., 2005): 1 – nunca; 2 – algumas vezes; 3 – muitas vezes; 4 – sempre. As cotações dos itens de uma mesma área podem ser somadas, pelo que, quanto maior for a pontuação atribuída a cada área, que pode variar entre 20 e 80, mais expressiva será essa área, e vice-versa.

Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (IPEPC; Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011)

O IPEPC (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011) consiste numa medida de avaliação quantitativa do nível de pensamento criminal, que suporta o estilo de vida criminal, através do autorrelato. Encontra-se adaptado para a população prisional portuguesa com um bom índice de fidedignidade (Vieira, 2011).

O referido instrumento é constituída por 80 itens inseridos numa escala de estilos de pensamento criminal (63 itens) e respetivas três subescalas – atitudes/crenças e traços antissociais, competências pessoais/interpessoais e estilos de *coping*; *insight/locus* de controlo; uma escala de conteúdo (25 itens) e respetivas duas subescalas – história de pensamento criminal e pensamento criminal corrente; uma escala especial de medo de mudança (8 itens) e respetiva subescala – medo da mudança; uma escala de fatores (38 itens) e respetivas duas subescalas – *locus* de controlo externo/autoconceito grandioso e baixa autodeterminação/vulnerabilidade psicopatológica (Vieira, 2011), tal como se especifica no Anexo U.

Cada um desses itens é cotado de 1 a 4, de acordo com o grau de acordo do respondente em relação às afirmações apresentadas, respeitando a seguinte escala de *Likert* (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011): 1 – discordo; 2 – tenho dúvidas/talvez; 3 – concordo; 4 – concordo totalmente. No entanto, os itens 6, 10, 16, 20, 32, 58, 59 e 72 são cotados de forma inversa. Desse modo, quanto mais alta a pontuação obtida, mediante o somatório dos respetivos itens, em cada subescala, escala e inventário total – que pode variar entre 80 e 320, maiores serão os níveis de pensamento criminal (Vieira, 2011). Já a pontuação das escalas de estilos de pensamento criminal, conteúdo,

medo de mudança e fatores podem variar entre 63 e 252, 25 e 100, 8 e 32, 38 e 152, respectivamente.

Cantril Ladder (CL; Cantril, 1965, adaptado por Gomes, 2015)

O CL (Cantril, 1965, adaptado por Gomes, 2015) proporciona a avaliação quantitativa do grau de satisfação com a vida – não só no seu geral, como também em relação a aspetos específicos, e também a expectativa do grau de satisfação no final do programa, à data da avaliação. Nesse sentido, inclui sete domínios de avaliação – satisfação com a vida, satisfação com o próprio, satisfação com a família, satisfação com os amigos, satisfação com a vida profissional, satisfação com a vida amorosa e expectativa de satisfação no final do programa (Cantril, 1965, adaptado por Gomes, 2015). Cada um desses domínios deve ser classificado pelo indivíduo avaliado entre 0 e 10, sendo que, nessa escala de pontuação, 0 representa o menor grau de satisfação possível e 10 representa o maior grau de satisfação possível.

Ficha de Avaliação do Impacto do Programa (FAIP; Simões, 1993, adaptado por Paiva, 2017)

A FAIP (Simões, 1993, adaptado por Paiva, 2017) destina-se à avaliação qualitativa do impacto de um programa de intervenção na vida dos indivíduos avaliados, quanto ao interesse (de “nem úteis, nem interessantes” a “interessantes e úteis”) e gosto (de “indiferente” a “muito”) percecionados pelos mesmos em relação às sessões realizadas, no âmbito desse programa, através de questões de escolha múltipla. Também através desse estilo de questões, contempla a avaliação qualitativa da satisfação (de “gosto pouco” a “gosto muito”) percecionado pelos indivíduos relativamente a cada um dos diferentes tipo de atividades desenvolvidas – atividades de revisão e introdução do tema, atividades principais e atividades de relaxação (Simões, 1993, adaptado por Paiva, 2017). Para além disso, permite a seleção de eventuais aprendizagens alcançadas com as sessões executadas, assim como a identificação da eventuais diminuições, manutenções e aumentos de determinados estados emocionais, após a conclusão do programa (Simões, 1993, adaptado por Paiva, 2017). Por fim, potencia também a determinação da disponibilidade dos avaliados para voltarem a participar no programa e recomendarem a participação no mesmo a alguém, através da resposta a questões dicotómicas (“sim” ou “não”) e respetiva justificação.

Ficha de Avaliação da Sessão (FAS; Gomes, 2016b)

A FAS (Gomes, 2016b) representa uma medida de avaliação qualitativa da satisfação, interesse e utilidade percebidos pelo respondente sobre cada sessão realizada pelo mesmo. Essa avaliação é feita de acordo com uma escala de 5 pontos, em que 1 corresponde a “nada” e 5 a “muito”. Paralelamente, a FAS (Gomes, 2016b) contempla ainda uma questão de escolha múltipla que visa determinar que aprendizagens o respondente julga ter desenvolvido na sessão avaliada.

Registos das sessões

Os registos das sessões possibilitam uma avaliação qualitativa das mesmas, através da síntese das suas principais ocorrências e do desempenho dos indivíduos que intervieram na mesma. Como tal, procuram identificar questões relativas à assiduidade e pontualidade dos intervenientes – dinamizadores e participantes, ao cumprimento do plano de sessão, à dinâmica do grupo e à participação individual de cada participante.

Entrevistas finais

O conjunto de entrevistas finais procura complementar qualitativamente as informações recolhidas através do recurso aos variados instrumentos de avaliação já referidos. Portanto, as entrevistas finais aos participantes baseiam-se numa adaptação da proposta de Sousa (2018), no âmbito do seu estágio na EL1. Nesse sentido, contemplam um conjunto menos alargado de questões, uma vez que as respostas a várias perguntas originais estavam explícitas nos processos judiciais de cada participante, tendo sido reunidas pelos seus TGC, durante as entrevistas de acompanhamento com os mesmos. Dessa forma, algumas dessas informações foram recolhidas dos processos dos participantes, de acordo com o guia apresentado no Anexo W. Nesse sentido, de modo a evitar repetir assuntos desnecessariamente, as entrevistas finais aos participantes consideram apenas aspetos da vida dos mesmos suscetíveis de terem sido alterados, entretanto, e aspetos relativos à apreciação do programa “Endireita”. Como tal, incluem tópicos relacionados com a apresentação individual, história de vida, família, tempos livres, história clínica, autoperceções, satisfação com a vida e opinião sobre o programa, estando o guião das mesmas no Anexo X.

Por sua vez, as entrevistas finais a terceiros com contacto direto e frequente com os participantes basearam-se na proposta de Santos (2019), incluindo quatro questões de resposta aberta sobre o eventual impacto do programa na vida do participante, apresentando-se o guião das mesmas no Anexo Y. Similarmente, as entrevistas finais a

TGC dos participantes, basearam-se no guião proposto por Sousa (2018) e adaptado por Santos (2019), no âmbito dos seus estágios na Equipa Lisboa 1, integrando quatro questões de resposta aberta sobre a pertinência da participação dos jovens em acompanhamento no programa, sendo que o guião das mesmas se encontra no Anexo Z.

Condições de avaliação

Relativamente às condições de avaliação, as mesmas, apesar de se assemelharem entre os sujeitos avaliados, não foram exatamente iguais, nomeadamente no que respeita aos dias e locais de avaliação – sendo que a especificação dessas informações se encontra no Anexo A-A. No entanto, apresentaram convergências em relação a alguns aspetos, designadamente no que se refere à inclusão de esclarecimentos sobre o processo de avaliação e ao modo de preenchimento das folhas de respostas relativas aos instrumentos utilizados. Assim sendo, antes do momento de avaliação inicial, todos os participantes foram esclarecidos quanto à finalidade da sua avaliação, forma de utilização dos dados recolhidos, objetivo de cada instrumento de avaliação e método de resposta a cada um.

Para além disso, as folhas de resposta da CACSE-VR, BYI, IPEPC, CL, FAIP e FAS foram preenchidas individualmente por cada um dos participantes e em contexto de sessão, em cada momento de aplicação desses instrumentos de avaliação, sendo que cada um ocupou o tempo que necessitou para a conclusão dessas tarefas de preenchimento. Contrariamente, o SACHS foi respondido pelas duas dinamizadoras das sessões de cada grupo de intervenção, relativamente a cada um dos seus elementos, e pela estagiária relativamente a quem beneficiou de acompanhamento individual, fora do contexto de sessão.

Quanto às entrevistas finais aos participantes, essas foram realizadas individual e presencialmente. Já as entrevistas finais a terceiros com contacto direto e frequente com os participantes foram, maioritariamente, realizadas telefonicamente, excetuando a entrevista à mãe de AA – que foi realizada presencialmente, no espaço do CSPO utilizado para a realização das sessões, imediatamente após o término da última sessão e saída dos respetivos participantes, e a entrevista à técnica responsável por RG dentro da sua casa de acolhimento – que foi realizada via *email*. Similarmente, a entrevista final ao TGC de JM e RB – TGC 2, também foi realizada via *email*.

Plano de intervenção

Os planos de intervenção seguidos com o grupo e caso em estudo corresponderam ao representado pelo programa “Endireita” (Gomes, 2016a), ainda que com adaptações às

circunstâncias de intervenção e às especificidades dos intervenientes – participantes e dinamizadoras. O programa “Endireita” consiste num programa de intervenção psicomotora que visa a promoção de competências socioemocionais de indivíduos que se encontrem a cumprir penas e medidas judiciais de execução na comunidade, assim como a melhoria da sua qualidade de vida e adaptação comportamental, designadamente em termos de bem estar psicológico e noção corporal, e, consequentemente, a minimização do risco de reincidência criminal (Gomes, 2016a). Perante isto, esclareça-se que o enfoque do programa na promoção do bem estar psicológico e noção corporal se deve, sobretudo, à natureza psicomotora do mesmo – que realça a importância da manutenção da homeostasia ao nível da relação bidirecional entre a psicologia e motricidade humanas para o alcance de um desenvolvimento e funcionamento humanos bem sucedidos (Fonseca, 2010; Maximiano, 2004).

Posto isto, note-se que se trata de um programa criado, em 2015, por Carlota Gomes, na altura, mestranda do curso de Reabilitação Psicomotora, na FMH, e estagiária da DGRSP, na EL1, sendo resultante de uma parceria entre essas duas instituições (Gomes, 2016a). Entretanto, esse mesmo programa contou com quatro aplicações anteriores à de 2019, no mesmo contexto de estágio, realizadas em 2015, 2016, 2017 e 2018, coordenadas, respetivamente, por Carlota Gomes, Bárbara Paiva, Alice de Sousa e Margarida Santos.

A definição do presente programa baseou-se noutros já existentes de cariz cognitivo-comportamental ou psicoeducacional (Gomes, 2016a) - designadamente os programas *Thinking for a Change*, criado por Bush, Glick, Taymans e Guevara, em 2011; *Reasoning and Rehabilitation*, criado por Ross & Fabiano, em 1985; e *Structured Learning Training Program*, criado por Goldstein, Sprafkin, Gershaw e Klein, em 1980; que se encontram direcionados para a promoção de competências socioemocionais de indivíduos com comportamentos delinquentes. De acordo com as bases fornecidas por esses programas e a literatura sobre a população-alvo indicada, o Programa “Endireita” foi estruturado de modo a possibilitar a abordagem de três domínios de desenvolvimento/funcionamento socioemocional e respetivos subdomínios selecionados, que correspondem aos seguintes (Gomes, 2016a): 1) domínio da comunicação interpessoal – incluindo seis subdomínios, designadamente os da comunicação não verbal, escuta ativa, questionamento, entrega de feedback, entrega e receção de elogios, e expressão de desacordo; 2) domínio da autorregulação – compreendendo sete subdomínios, nomeadamente os do autoconceito, reconhecimento de sentimentos, expressão de sentimentos, gestão do stress, gestão de acusações e críticas, gestão do

insucesso e gestão da ira; 3) domínio da resolução de problemas – integrando cinco subdomínios, concretamente referentes aos da identificação do problema, recolha seletiva de informações e definição de objetivos de ação para a resolução de problemas, procura de alternativas de resolução de problemas, análise de vantagens e desvantagens de alternativas de resolução de problemas, elaboração, execução e avaliação de planos de resolução de problemas (Gomes, 2016a).

A escolha dessas áreas de intervenção foi determinada pelas conclusões alcançadas pela autora do programa, mediante a sua pesquisa sobre o tema em análise, que podem ser sintetizadas da seguinte maneira (Gomes, 2016a): a) a definição da comunicação interpessoal como uma das principais áreas de intervenção relacionou-se com a consideração de que indivíduos com comportamentos delinquentes costumam apresentar dificuldades ao nível da interpretação de mensagens sociais, reconhecimento de sentimentos e utilização da linguagem verbal e não verbal; b) o estabelecimento da autorregulação também como uma das principais áreas de intervenção associou-se ao facto dos indivíduos descritos tenderem a demonstrar dificuldades de gestão emocional e comportamental, particularmente, face a situações de stress, insucesso e ira; c) a determinação da resolução de problemas como outra área principal de intervenção deveu-se às dificuldades, apresentadas pelos indivíduos considerados, de planeamento antecipado de ação, pensamento sequencial e previsão de consequências (Gomes, 2016a). Como tal, os objetivos de intervenção psicomotora, associados ao programa em questão, na sua maioria, prendem-se com a promoção de competências socioemocionais relativas aos domínios e subdomínios previamente assinalados (Gomes, 2016a, 2016b), estando explicitados nas seguintes tabelas (Tabelas 8 e 9):

Tabela 8 – Objetivos do Programa “Endireita” (Gomes, 2016b) [parte 1]

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Promover competências de comunicação interpessoal	Melhorar a comunicação verbal e não-verbal Simplificar a descodificação de aspetos verbais e não-verbais da comunicação na relação com os outros Aumentar a expressão, identificação e compreensão de emoções e sentimentos do próprio e dos outros Ampliar o cumprimento de regras Aperfeiçoar a comunicação assertiva Aumentar a interajuda, a partilha e a cooperação Melhorar a relação com os pares e figuras de autoridade Aprimorar a demonstração de empatia
Promover competências de autorregulação emocional e comportamental	Aumentar o autocontrolo da agressividade e impulsividade Melhorar a gestão de emoções Ampliar a tolerância à frustração Aperfeiçoar a gestão de conflitos

Tabela 9 – Objetivos do Programa “Endireita” (Gomes, 2016b) [parte 2]

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Promover competências de resolução de problemas	Melhorar o posicionamento positivo face a problemas Aprimorar o planeamento e execução de planos pré-definidos Aperfeiçoar a gestão de alternativas; Apurar o pensamento consequencial
Promover o bem-estar psicológico	Aumentar a satisfação com a vida Diminuir os níveis de ansiedade, ira e sintomas depressivos Melhorar a autoestima e autoconceito
Promover a noção do corpo	Ampliar a consciencialização corporal Aperfeiçoar a relaxação dos segmentos corporais e controlo respiratório

Nesse sentido, o formato original do programa prevê a realização de um total de 22 sessões semanais, destinando uma sessão à introdução do programa e avaliação inicial dos participantes – sessão n.º 1, uma sessão a cada um dos seus subdomínios – sessões n.º 2 a 7, 9 a 15 e 17 a 21, uma sessão à síntese de cada um dos seus primeiros dois domínios, após a apresentação do respetivo conjunto de subdomínios – sessões n.º 8 e 16, e uma sessão à avaliação final dos participantes – sessão n.º 22 (Gomes, 2016a). No entanto, na edição de 2019, junto de ambos os grupos de intervenção, apenas foi possível realizar 17 sessões semanais dentro do intervalo de tempo de intervenção disponível – definido em função das disponibilidades temporais dos espaços, dinamizadoras e participantes. Como tal, tornou-se fundamental agregar diferentes temas programáticos numa só sessão, de modo a assegurar a abordagem de todos esses temas, ao longo do período de implementação do programa disponível.

Organização dos temas das sessões

No âmbito do acompanhamento individual de MM, apenas foi possível realizar 8 sessões quinzenais no tempo disponível para tal, tendo em conta a sua indisponibilidade financeira para realizar sessões semanais, pelo que a fusão de temas de sessão também foi aplicada ao plano de intervenção com o mesmo, no sentido de garantir que a maioria dos temas dos primeiros dois módulos do programa fossem diretamente abordados e houvesse possibilidade de abordar os restantes secundariamente, mas em continuidade com os primeiros. Dessa forma, o próprio beneficiou de uma versão mais compacta do programa “Endireita”, aplicada quinzenalmente e em contexto individual – tal como já foi referido; mas todos os temas previstos no âmbito do programa foram abordados, ainda que alguns tenham sido contemplados de forma mais direta (e.g.: comunicação interpessoal, autoconceito, reconhecimento e expressão de sentimentos).

Nas sessões do grupo de Carnaxide, grupo de Oeiras e/ou caso individual, os seguintes pares de temas foram apresentados conjunta e complementarmente numa mesma sessão: escuta ativa e questionamento; entrega e receção de *feedback* e elogios; expressão de desacordo e autoconceito; reconhecimento e expressão de sentimentos; recolha seletiva de informações e definição de objetivos de ação para resolução de problemas. De forma semelhante, ainda que contrária à calendarização inicial das sessões do grupo de Carnaxide, os conteúdos sobre a expressão e desacordo e autoconceito também se juntaram numa única sessão, após os mesmos terem ficado com uma sessão em atraso – devido à repetição da primeira sessão no dia da segunda sessão, na qual o participante que tinha faltado à primeira sessão correspondeu ao único presente nessa segunda sessão.

Disposição dos momentos de avaliação

Paralelamente, tendo em conta a morosidade de cada momento de avaliação considerado no programa original – o inicial e o final, previu-se que cada um desses momentos fosse repartido por duas sessões, em vez de se concentrar numa só, no sentido de diminuir a desconcentração e exaustão eventualmente experienciadas pelos sujeitos em associação a períodos de avaliação prolongados. No entanto, após o início do programa, o número de sessões disponíveis para a avaliação inicial dos grupos de intervenção e para a avaliação final do caso individual foi adaptado às condições reais, tendo aumentado para três sessões grupais e diminuído para uma sessão individual, respetivamente. Também com o intuito de suavizar a extensão dos processos de avaliação inicial e final, a aplicação de dois instrumentos de avaliação de competências socioemocionais, utilizados em edições anteriores do programa – *Checklist* de Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais (criada por Goldestein, Sprafkin, Gershaw e Klein, em 1980) e Inventário de Resolução de Problemas Sociais (criado por Dugas, Ladouceur e Freeston, em 1996), foi substituída pela aplicação de um único instrumento de avaliação das principais competências socioemocionais contempladas nas sessões do programa, correspondente à CACSE-VR (Silva et al., 2019a). Para além disso, adicionou-se um momento de avaliação formal intermédio no meio do período de intervenção com cada participante, para possibilitar uma medição menos espaçada de alterações comportamentais de cada indivíduo, decorridas durante a aplicação do programa, através do preenchimento da CACSE-VR (Silva et al., 2019a) – pelos participantes e em contexto de sessão, e SACHS (Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007) – pelas dinamizadoras das respetivas sessões e fora do contexto de sessão.

Metodologias de intervenção

Retomando a apresentação do formato original do programa, o mesmo supõe que os conteúdos programáticos sejam abordados em sessão através do recurso a metodologias ativas e de consciencialização corporal/relaxação (Gomes, 2016a), referentes, principalmente, a técnicas de relaxação implícitas nos métodos de relaxação progressiva de Jacobson e treino autógeno de Schultz. Na presente edição, tal recurso a técnicas de relaxação foi mantido, contudo, utilizaram-se técnicas associadas ao método de relaxação criativa (Tubbs, 1996), ao invés das técnicas dos métodos de Jacobson e Shultz.

Essa modificação prendeu-se com a consideração de que as técnicas sugeridas por Tubbs (1996) apresentam um carácter mais dinâmico e concreto, considerando atividades mais centradas em experiências corporais e com potencial de transferência para o quotidiano dos indivíduos, associadas, por exemplo, ao domínio da postura, linguagem corporal, sentidos e respiração. No sentido de conservar esse carácter mais dinâmico e concreto no seio das restantes atividades propostas em sessão, a maioria das atividades de escrita sobre uma mesa foi substituída ou antecipada por atividades motoras e lúdicas, potenciando o investimento de cada sujeito no seu “eu corporal” (Maximiano, 2004, p. 87) e a aprendizagem exploratória de noções fundamentais para o seu dia-a-dia, num contexto de confiança e baixo risco (Gopnik & Walker, 2013).

Tipo de atividades

Posto isto, quanto ao tipo de atividades a realizar, o programa prevê que seja dado especial destaque a atividades de descodificação e interpretação de pistas sociais de comunicação verbal e não verbal, cooperação, compreensão e expressão de sentimentos e emoções, resolução de problemas, relaxação e terapias expressivas (Gomes, 2016a). Nesse sentido, contempla uma proposta de atividades pré-estabelecidas, que abrange o conjunto total de sessões pré-definidas e respeita o modelo de organização de cada sessão (Gomes, 2016a). Ainda assim, na quinta edição do programa, um maior enfoque foi dado às atividades relativas a terapias expressivas, através do incentivo da utilização de meios não verbais de atuação, associados ao movimento e ritmo (Malchiodi, 2005), e, consequentemente, da expressão e experimentação de processos identitários fundamentais para o desenvolvimento e funcionamento humano (Deaton & Ohrt, 2018).

Estrutura de cada sessão

Relativamente ao modelo de organização de cada sessão, esse envolve uma sequência de momentos distintos, que correspondem aos seguintes (Gomes, 2016a): 1) momento de

diálogo inicial – revisão de conteúdos abordados na sessão anterior e apresentação do tema da sessão atual; 2) momento de atividades centrais – realização de atividades direcionadas para o desenvolvimento dos objetivos da sessão, assim como reflexões conjuntas sobre as mesmas, no final de cada uma; 3) momento de retorno à calma – execução de atividades promotoras de relaxação e controlo respiratório; 4) momento de diálogo final – partilha de ideias entre os elementos do grupo sobre as atividades experimentadas, o tema da sessão e a sua importância no quotidiano de cada participante, e, por fim, preenchimento da respetiva ficha de avaliação da sessão por cada um (Gomes, 2016a). Essa mesma sequência foi respeitada nas sessões de 2019, no entanto, o preenchimento da cada FAS (Gomes, 2016b) decorreu no início de cada sessão seguinte, no âmbito da revisão de conteúdos abordados na última sessão, para suportar uma reflexão mais completa sobre os mesmos, assim como uma perspetiva mais confiável sobre a sua retenção e consolidação. Alternativamente ao preenchimento da referida ficha, no final de cada sessão, cada elemento presente era incitado a escrever uma ou mais palavras, ou desenhar uma ou mais figuras que representassem algo experienciado ao longo da sessão, quer estivesse estritamente relacionado com a mesma, quer não. O referido modelo de organização de cada sessão está representado de forma mais concreta nos planos das sessões realizadas com o grupo de Carnaxide, grupo de Oeiras e MM, que se encontram, respetivamente, nos Anexos B-B, C-C e D-D.

Estratégias de atuação

Já no que diz respeito às principais estratégias a utilizar, no âmbito do programa, recomenda-se o recurso a estratégias associadas ao seguinte (Gomes, 2016a): a) modelagem – especialmente, a partir de vídeos apresentados; b) *role-playing*; c) reforço positivo – fornecido como reconhecimento de pensamentos, atitudes e comportamentos ponderados previamente à sua exposição; d) música – utilizada como mediador de atividades relativas, principalmente, à relaxação e ao reconhecimento e expressão de sentimentos; e) debate grupal – sobretudo, sobre as temáticas abordadas e sobre alternativas para melhorar pensamentos e comportamentos eventualmente apresentados de modo desajustado; f) responsabilização – por exemplo, pela manutenção das regras em sessão; g) consideração de especificidades individuais de cada participante – referentes aos seus interesses e situações de vida real, adaptando os temas e atividades apresentadas a essas particularidades, contribuindo para a generalização e transferência das aprendizagens alcançadas para o dia-a-dia dos participantes (Gomes, 2016a). As referidas estratégias foram as utilizadas na aplicação anual do programa considerada no

presente estudo; todavia, deu-se prioridade a atividades de *role-play* e debate grupal sobre as mesmas, e não a atividades de visualização de vídeos, pelo que a estratégia de modelagem foi, sobretudo, ligada a essas primeiras atividades – relativamente às quais os participantes indicaram melhor adesão, manutenção da atenção e participação ativa.

Resultados

Neste capítulo, primeiramente, serão apresentados os resultados da análise da consistência interna e, portanto, fiabilidade dos instrumentos de avaliação utilizados (Pallant, 2011), aos quais esse procedimento estatístico se adequou, i.e. CACSE-VR (Silva et al., 2019a), SACHS (Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007), BYI (Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões et al., 2005) e IPEPC (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011). Seguidamente, serão apresentados os resultados de descrição e inferência estatística referentes aos vários domínios de avaliação dos elementos do grupo em estudo, em função de diferentes instrumentos de avaliação formal aplicados, i.e. CACSE-VR (Silva et al., 2019a), SACHS (Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007), BYI (Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões et al., 2005), IPEPC (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011), CL (Cantril, 1965, adaptado por Gomes, 2015), FAIP (Simões, 1993, adaptado por Paiva, 2017) e FAS (Gomes, 2016b). Posteriormente, serão expostos os resultados de avaliação do caso em estudo, no âmbito dos vários domínios considerados em cada um desses mesmos instrumentos de avaliação formal. Na sequência dessa exposição, os resultados da avaliação exclusivamente qualitativa do grupo em estudo, reunidos nos registos das sessões e entrevistas finais, serão apresentados em simultâneo com a apresentação desse mesmo tipo de resultados referentes ao caso em estudo. Finalmente, será feita a discussão do conjunto total de resultados, designadamente à luz da literatura sobre o tema da delinquência ponderada para o efeito, entre outras informações descritas nos capítulos referentes ao enquadramento e realização da prática profissional.

Consistência interna dos instrumentos de avaliação

O procedimento de análise da consistência interna correspondeu a um dos procedimentos estatísticos utilizados neste estudo, sendo que esses se encontram explicitados no Anexo E-E. Como tal, a análise da consistência interna das subescalas/escalas de avaliação utilizadas no presente estudo recaiu sobre instrumentos com mais do que um item incluído nas suas subescalas/escalas, sendo esses: a) BYI (Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões et al., 2005); b) CACSE-VO (Silva et al., 2019b)/CACSE-VR (Silva et al.,

2019a); c) SACHS (Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007); d) IPEPC (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011). Após essa análise e realização das alterações possíveis e consideradas necessárias para a transformação da CACSE-VO (Silva et al., 2019b) na CACSE-VR (Silva et al., 2019a), determinou-se que a consistência interna dos instrumentos de avaliação considerados assumiu, maioritariamente, um nível superior a aceitável (Pallant, 2011). Quer isso dizer que as várias subescalas/escalas incluídas neste estudo apresentaram valores de coeficiente alfa de *Cronbach* muito próximos, iguais ou superiores a .7, podendo essa informação ser detalhadamente verificada no Anexo E-E. Adicionalmente, uma versão mais resumida dessa informação encontra-se na Tabela 10, onde se incluem os valores do coeficiente mencionado associados a cada uma das escalas de avaliação utilizadas neste estudo, nos momentos inicial, intermédio e final de avaliação.

Tabela 10 – Consistência interna das escalas utilizadas na avaliação do grupo em estudo

Instrumento de avaliação	Escala	N.º de itens	Coeficiente Alfa de <i>Cronbach</i>		
			AI	AM	AF
BYI	ACT	20	.864	-	.958
	ANS	20	.901	-	.927
	DEP	20	.963	-	.967
	IRA	20	.950	-	.964
	CDR	20	.890	-	.937
CACSE-VR	CMIP	18	.968	-	.933
	ATRG	47	.966	-	.968
	RSPB	15	.979	-	.968
SACHS	CNVB	9	.646	.858	.938
	CPL	7	.694	.786	.829
	CVB	5	.821	.875	.722
IPEPC	EEPC	63	.888	-	.873
	ECT	25	.848	-	.787
	EEMM	8	.939	-	.923
	EFT	38	.856	-	.807

BYI – Beck Youth Inventories; CACSE-VR – Checklist para Avaliação de Competência Socioemocionais – Versão Reduzida; SACHS – Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social; IPEPC – Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal; ACT – Autoconceito; ANS – Ansiedade; DEP – Depressão; IRA – Ira; CDR – Comportamento Disruptivo; CMIP – Comunicação Interpessoal; ATRG – Autorregulação; RSPB – Resolução de Problemas; CNVB – Componentes Não Verbais; CPL – Componentes Paralinguísticos; CV – Componentes Verbais; EEPC – Escala de Estilos de Pensamento Criminal; ECT – Escala de Conteúdo; EEMM – Escala Especial Medo de Mudança; EFT – Escala de Fatores; AI – Avaliação Inicial; AM – Avaliação Intermédia; AF – Avaliação Final

Apresentação de resultados formais

Neste capítulo, primeiramente, serão apresentados os resultados de descrição e inferência estatística referentes aos vários domínios de avaliação dos elementos do grupo em estudo, em função dos diferentes instrumentos de avaliação aplicados. Posteriormente, serão expostos os resultados de avaliação do caso em estudo, no âmbito dos vários domínios considerados em cada instrumento de avaliação aplicado.

Grupo em Estudo

Seguidamente, encontram-se dados de descrição e inferência estatísticas relativos aos domínios avaliados no grupo em estudo, através do recurso à CACSE-VR (Silva et al., 2019a) e SACHS (Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007) – para a determinação do impacto do programa ao nível do ganho de competências socioemocionais, BYI (Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões et al., 2005) e IPEPC (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011) – para a determinação do impacto do programa sobre a diminuição de problemas psicopatológicos e criminais, CL (Cantril, 1965, adaptado por Gomes, 2015) – para a determinação do impacto do programa sobre a qualidade de vida do sujeito, FAIP (Simões, 1993, adaptado por Paiva, 2017) e FAS (Gomes, 2016b) – para a determinação da avaliação do programa feita pelos sujeitos. Esses dados incluem medidas de estatística descritiva e conclusões de inferência estatística referentes aos vários domínios de avaliação quantitativa da CACSE-VR, SACHS, BYI, IPEPC e CL. Também se apresentam dados resultantes da avaliação qualitativa do programa e respetivas sessões, baseada nas respostas dos elementos do grupo em estudo à FAIP e FAS.

E, por fim, apresentam-se dados relativos à existência de correlações entre os domínios avaliados pelos elementos considerados em relação aos próprios, no âmbito da BYI, CACSE-VR, BYI, IPEPC e CL. Quanto aos resultados obtidos por cada um dos elementos do grupo não só nos domínios avaliados, como também nos respetivos subdomínios, esses resultados podem ser consultados no Anexo F-F.

Checklist para Avaliação de Competências Socioemocionais – Versão Reduzida (CACSE-VR; Silva et al., 2019a)

Os valores das medidas de estatística descritiva associadas à localização e dispersão dos principais dados recolhidos por meio da aplicação da CACSE-VR aos elementos do grupo em estudo, em dois momentos de avaliação distintos – inicial e final, foram determinados, e encontram-se na tabela seguinte (Tabela 11).

Tabela 11 – Medidas de estatística descritiva referentes aos domínios da CACSE-VR

		Grupo em Estudo					
		N.º de Indivíduos (<i>n</i>)	Valor Mínimo (<i>x_{min}</i>)	Valor Máximo (<i>x_{máx}</i>)	Média (\bar{x})	Desvio Padrão (<i>s</i>)	Mediana (θ_0)
CMIP	AI	6	33,00	63,00	47,68	13,05	46,50
	AF	6	32,00	58,00	41,33	9,61	40,00
ATRG	AI	6	72,00	151,00	108,83	28,08	103,00
	AF	6	62,00	134,00	98,83	29,06	95,50
RSPB	AI	6	18,00	53,00	35,67	12,31	34,50
	AF	6	12,00	46,00	34,00	12,67	36,00

CMIP – Comunicação interpessoal; ATRG – Autorregulação; RSPB – Resolução de problemas; AI – Avaliação inicial; AF – Avaliação final

A pontuação média inicial situada mais abaixo da pontuação máxima possível de ser obtida no respetivo domínio, registou-se no âmbito do domínio da ATRG, assumindo um valor correspondente a 57,62% da pontuação máxima possível de ser obtida ($\bar{x} = 108,83 \pm 28,08$) e representando a principal área a desenvolver dentro do conjunto tido em conta pela CACSE-VR. Já pontuação média inicial situada mais próxima da pontuação máxima possível de ser obtida no respetivo domínio, registou-se no âmbito do domínio da CMIP, assumindo um valor correspondente a 66,22% da pontuação máxima possível de ser obtida ($\bar{x} = 47,68 \pm 13,05$) e representando a principal área mais desenvolvida entre as consideradas no âmbito da CACSE-VR. Por sua vez, a pontuação média inicial da RSPB correspondeu a 59,45% da pontuação máxima possível de ser obtida ($\bar{x} = 35,67 \pm 12,31$).

Quanto às pontuações médias finais, verificou-se que a da CMIP correspondeu a 57,40% da pontuação máxima possível de ser obtida ($\bar{x} = 41,33 \pm 9,61$), enquanto a da ATRG correspondeu a 52,57% da pontuação máxima possível de ser obtida ($\bar{x} = 98,83 \pm 29,06$) e a da RSPB correspondeu a 56,67% da pontuação máxima possível de ser obtida ($\bar{x} = 34,00 \pm 12,67$). Por isso, concluiu-se que o domínio da ATRG continuou a ser o menos desenvolvido e o domínio da CMIP continuou a ser o mais desenvolvido.

Para além disso, a pontuação média final de cada domínio baixou 8,82%, 5,05% e 2,78% em relação à pontuação média inicial, no âmbito da CMIP, ATRG e RSPB, respetivamente. Ainda assim, a diferença entre os valores máximos e mínimos apresentados no âmbito de cada domínio revelou ser superior no momento de avaliação inicial. Logo, a dispersão de resultados mostrou-se menor no âmbito da avaliação final de cada domínio, sendo respetivo coeficiente semelhante entre os três domínios, tanto no momento inicial como final ($\frac{s}{\bar{x}} \approx .3$).

De modo a inferir sobre a existência de diferenças estatisticamente significativas, em termos de pontuação mediana, entre ambos os momentos de avaliação dos domínios

da CACSE-VR, foi aplicado o teste de *Wilcoxon* a cada conjunto de dados de avaliação inicial e final de cada um dos domínios analisados. As tabelas com as principais conclusões relativas a cada um desses testes encontram-se no Anexo G-G.

No que concerne à CMIP, ao nível de significância de 5%, os resultados obtidos no teste de *Wilcoxon* sugeriram a presença de uma diferença estatisticamente significativa nesse domínio, entre os dois momentos de avaliação – AI e AF ($t^+ = .00$, $p < .05$). Adicionalmente, através da análise dos valores da mediana referentes a esse domínio, apresentados na Tabela 11, revelou-se uma redução do valor final relativamente ao inicial.

Por sua vez, no âmbito dos restantes domínios da CACSE-VR – ATRG e RSPB, ao nível de significância de 5%, os resultados obtidos no teste de *Wilcoxon* indicaram a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação de cada um dos domínios – AI e AF ($p > .05$). Todavia, mediante a análise dos valores da mediana – explicitados na Tabela 11, verificou-se uma diminuição do valor final da ATRG relativamente ao inicial. Já no âmbito da RSPB, identificou-se um aumento dos valores da sua mediana, entre os momentos de avaliação considerados. Posto isto, denote-se que, em termos de mediana, após a participação no programa “Endireita”, os níveis de comunicação interpessoal e autorregulação do grupo de participantes diminuíram, enquanto o de resolução de problemas aumentou.

Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social (SACHS; Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007)

Os valores das medidas de estatística descritiva associadas à localização e dispersão dos principais dados relativos aos resultados da aplicação do SACHS, no seio do grupo em estudo, em três momentos de avaliação distintos – inicial, intermédio e final, apresentam-se na tabela seguinte (Tabela 12).

Tabela 12 – Medidas de estatística descritiva referentes aos domínios do SACHS

		Grupo em Estudo					
		N.º de Indivíduos (<i>n</i>)	Valor Mínimo (<i>x_{min}</i>)	Valor Máximo (<i>x_{máx}</i>)	Média (\bar{x})	Desvio Padrão (<i>s</i>)	Mediana (θ_0)
CNVB	AI	6	19,50	26,50	24,33	2,68	25,50
	AM	6	23,50	34,50	29,58	4,14	29,00
	AF	6	23,00	37,00	31,00	5,18	32,00
CPL	AI	6	17,00	24,00	21,33	2,58	21,50
	AM	6	20,50	27,50	23,42	2,87	22,25
	AF	6	22,00	29,00	25,00	2,90	24,00
CVB	AI	6	9,00	17,50	13,50	3,18	14,25
	AM	6	13,00	20,00	17,08	2,58	17,25
	AF	6	14,00	20,50	17,17	2,58	16,50

CNVB – Componentes não verbais; CPL – Componentes paralinguísticos; CVB – Componentes verbais; AI – Avaliação inicial; AM – Avaliação intermédia; AF – Avaliação final

A pontuação média inicial situada mais abaixo da pontuação máxima possível de ser obtida no respetivo domínio, registou-se no âmbito dos CVB, assumindo um valor correspondente a 54,00% da pontuação máxima ($\bar{x} = 13,50 \pm 3,18$) e representando a principal área a desenvolver entre o conjunto de domínios considerado. Todavia, o coeficiente de dispersão dos resultados no domínio dos CVB correspondeu a cerca do dobro do valor associado aos restantes domínios iniciais ($\frac{s}{\bar{x}} = .2 = 2 \times .1$). Já a pontuação média inicial situada mais próxima da pontuação máxima possível de ser obtida no respetivo domínio, registou-se no âmbito dos CPL, assumindo um valor correspondente a 60,94% da pontuação máxima possível de ser obtida ($\bar{x} = 21,33 \pm 2,58$) e representando a principal área mais desenvolvida entre as tidas em conta. Por sua vez, a pontuação média inicial dos CNVB correspondeu a 54,07% da pontuação máxima possível de ser obtida ($\bar{x} = 24,33 \pm 2,68$).

Entre as pontuações médias intermédias, as pontuações dos domínios dos CNVB, CPL e CVB foram de 65,73% ($\bar{x} = 29,58 \pm 4,14$), 66,91% ($\bar{x} = 23,42 \pm 2,87$) e 68,32% ($\bar{x} = 17,08 \pm 2,58$), respetivamente; passando o domínio dos CVB apresentar-se como o mais elevado e o domínio dos CNVB a apresentar-se como o mais reduzido. Por sua vez, a dispersão dos resultados intermédios mostrou-se idêntica entre os diferentes domínios ($\frac{s}{\bar{x}} \approx .1$).

No que respeita às pontuações médias finais, os domínios dos CNVB, CPL e CVB foram pontuados com 68,89% ($\bar{x} = 31,00 \pm 5,18$), 71,43% ($\bar{x} = 25,00 \pm 2,90$) e 68,68% ($\bar{x} = 17,17 \pm 2,58$) da pontuação máxima possível, respetivamente; voltando o domínio dos CVB a corresponder ao menos desenvolvido e o domínio dos CPL ao mais desenvolvido, tal como no momento de avaliação inicial. Quanto à dispersão dos dados finais, refira-se

que os resultados associados aos CNVB apresentaram a maior dispersão verificada entre os três domínios, enquanto os resultados relativos aos CPL apresentaram a menor dispersão verificada entre os mesmos domínios $\left(12 \leq \frac{s}{\bar{x}} \leq .17\right)$. Complementarmente, ressalve-se que a pontuação média de cada um dos domínios aumentou quer do momento inicial de avaliação para o intermédio, quer do momento intermédio de avaliação para o momento final.

De modo a inferir sobre a existência de diferenças estatisticamente significativas, em termos de pontuação mediana, entre os três momentos de avaliação dos domínios do SACHS, foi aplicado o teste de *Friedman* e o teste de *Dunn-Bonferroni* ao conjunto total de dados de avaliação inicial, intermédia e final de cada um dos domínios em causa. As tabelas com as principais conclusões relativas a cada um desses testes encontram-se no Anexo G-G.

Relativamente aos CNVB, ao nível de significância de 5%, os resultados obtidos no teste de *Friedman* assinalaram a existência de uma diferença estatisticamente significativa nesse domínio, entre seus três momentos de avaliação – AI, AM e AF ($\chi^2 = 7,000, p < .05$). Para além disso, através da análise dos valores da mediana – apresentados no Anexo G-G, no domínio dos CNVB, verificou-se um aumento dos mesmos ao longo dos vários momentos de avaliação. Complementarmente, também ao nível de significância de 5%, os resultados obtidos no teste de *Dunn-Bonferroni* certificaram a existência de uma diferença estatisticamente significativa no domínio considerado, ainda que apenas entre as suas medições iniciais e finais ($z = -1,500, p < .05$).

Em relação aos CPL, ao nível de significância de 5%, os resultados obtidos no teste de *Friedman* indicaram a existência de uma diferença estatisticamente significativa nesse domínio, entre seus três momentos de avaliação – AI, AM e AF ($\chi^2 = 11,000, p < .05$). Para além disso, através da análise dos valores da mediana – disponibilizados no Anexo G-G, no domínio dos CPL, verificou-se um aumento dos mesmos ao longo dos vários momentos de avaliação. Adicionalmente, também ao nível de significância de 5%, os resultados obtidos no teste de *Dunn-Bonferroni* afirmaram a presença de uma diferença estatisticamente significativa no domínio em análise, unicamente entre as suas medições iniciais e finais ($z = -.833, p < .05$).

Por sua vez, no que respeita aos CVB, ao nível de significância de 5%, os resultados obtidos no teste de *Friedman* apontaram a existência de uma diferença estatisticamente significativa nesse domínio, entre seus três momentos de avaliação – AI, AM e AF ($\chi^2 = 6,870, p < .05$). Para além disso, através da análise dos valores da mediana – reunidos na Tabela 12, no domínio dos CPL, verificou-se um aumento dos mesmos ao

longo dos vários momentos de avaliação. Seguidamente, também ao nível de significância de 5%, os resultados obtidos no teste de *Dunn-Bonferroni* confirmaram a existência de uma diferença estatisticamente significativa no domínio em causa, embora só entre as suas medições iniciais e finais ($z = -1,417$, $p < .05$). Quer tudo isto dizer que, após a participação no programa “Endireita”, registou-se um aumento ao nível de todos os componentes examinados no âmbito do SACHS, ou seja, não verbais, paralinguísticos e verbais.

Beck Youth Inventories (BYI; Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões et al., 2005)

No sentido de descrever os principais dados recolhidos por meio da aplicação do BYI aos participantes, em dois momentos de avaliação distintos – inicial e final, determinaram-se os valores das medidas de estatística descritiva associadas à localização e dispersão dos mesmos, que se encontram na tabela seguinte (Tabela 13).

Tabela 13 – Medidas de estatística descritiva referentes aos domínios do BYI

		Grupo em Estudo					
		N.º de Indivíduos (<i>n</i>)	Valor Mínimo (<i>x_{min}</i>)	Valor Máximo (<i>x_{máx}</i>)	Média (\bar{x})	Desvio Padrão (<i>s</i>)	Mediana (θ_0)
ACT	AI	6	47,00	68,00	57,53	8,09	56,10
	AF	6	42,00	74,00	56,80	12,17	54,40
ANS	AI	6	27,40	54,00	36,73	9,44	34,50
	AF	6	27,00	57,00	38,50	10,56	34,50
DEP	AI	6	21,00	52,00	30,50	11,43	27,50
	AF	6	21,00	53,00	33,83	11,82	34,00
IRA	AI	6	23,00	46,00	35,83	10,11	39,50
	AF	6	22,00	51,00	39,33	12,99	44,50
CDR	AI	6	22,00	41,00	31,00	7,04	32,00
	AF	6	21,00	40,00	32,00	8,67	36,00

ACT – Autoconceito; ANS – Ansiedade; DEP – Depressão; IRA – Ira; CDR – Comportamento disruptivo; AI – Avaliação inicial; AF – Avaliação final

As pontuações médias iniciais mais baixas registaram-se no âmbito dos domínios da DEP e CDR ($30,00 < \bar{x} < 35,00$), entre as consideradas no BYI. Já as pontuações médias iniciais mais altas centraram-se nos domínios da ANS e IRA ($40,00 > \bar{x} > 35,00$). No domínio do ACT, cuja pontuação obtida é tanto melhor quanto mais alta for, ao contrário do que sucede para os outros domínios, inicialmente, registou-se uma pontuação média próxima da pontuação máxima possível – correspondente a 80,00 ($\bar{x} = 57,53 \pm 8,09$).

Quanto às pontuações médias finais, as mais baixas ocorreram também ao nível da DEP e CDR ($30,00 < \bar{x} < 35,00$); ao passo que as restantes áreas apresentaram pontuações médias mais altas. Assim sendo, entre os dois momentos de avaliação, em termos médios, registou-se uma diminuição desfavorável do ACT e um aumento desfavorável da ANS, DEP, IRA e CDR, ainda que as diferenças verificadas sejam inferiores a 4 pontos ($|\bar{x}_f - \bar{x}_i| < |4,00|$).

Adiante-se que, quer momento de avaliação inicial, quer no final, obteve-se uma maior dispersão de resultados no domínio da DEP, e uma menor dispersão no domínio do CDR. Por sua vez, no momento de avaliação final, a maior dispersão de resultados incidiu sobre o domínio da IRA e a menor dispersão aconteceu no domínio do CDR.

Para inferir não parametricamente sobre a existência de diferenças estatisticamente significativas, em termos de pontuação mediana, do primeiro para o segundo momento de avaliação dos domínios do BYI, realizou-se o teste de *Wilcoxon* por cada conjunto de dados de avaliação inicial e final de cada um dos domínios referidos. As tabelas com as principais conclusões relativas a cada um desses testes encontram-se no Anexo G-G. Perante as mesmas, no âmbito dos domínios do BYI, ao nível de significância de 5%, os resultados obtidos no teste de *Wilcoxon* apontaram a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação de cada um dos seus domínios – AI e AF ($p > .05$).

Contudo, através da análise dos valores da mediana referentes a esses domínios – indicados na Tabela 13, constatou-se uma diminuição, entre ambos os momentos de avaliação, no domínio do ACT. Paralelamente, mostrou-se um aumento dos valores da mediana, entre ambos os momentos de avaliação, nos domínios da DEP, IRA e CDR. Quanto ao domínio da ANS, denotou-se a equivalência entre os seus valores de mediana iniciais e finais. Posto isto, realce-se que, após a participação no programa de promoção de competências socioemocionais, verificou-se um aumento estatisticamente não significativo da ansiedade, depressão, ira e comportamento disruptivo, assim como uma diminuição estatisticamente não significativa do autoconceito.

Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (IPEPC; Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011)

Os valores das medidas de estatística descritiva associadas à localização e dispersão dos principais dados recolhidos por meio da aplicação da CACSE-VR aos elementos do grupo em estudo, em dois momentos de avaliação distintos – inicial e final, foram determinados, pelo que se encontram na tabela seguinte (Tabela 14).

Tabela 14 – Medidas de estatística descritiva referentes aos domínios do IPEPC

		Grupo em Estudo					
		N.º de Indivíduos (<i>n</i>)	Valor Mínimo (<i>x_{min}</i>)	Valor Máximo (<i>x_{máx}</i>)	Média (\bar{x})	Desvio Padrão (<i>s</i>)	Mediana (θ_0)
EEPC	AI	6	83,00	131,00	110,50	18,21	108,00
	AF	5	102,00	134,00	119,20	14,24	122,00
ECT	AI	6	29,00	55,00	42,87	9,65	42,10
	AF	5	41,00	59,00	48,60	7,23	48,00
EEMM	AI	6	8,00	24,00	12,33	5,96	10,50
	AF	5	10,00	24,00	17,40	5,90	18,00
EFT	AI	6	44,00	76,00	63,87	12,07	64,50
	AF	5	60,00	80,00	70,40	8,96	73,00

EEPC – Escala de Estilos de Pensamento Criminal; ECT – Escala de Conteúdo; EEMM – Escala Especial Medo da Mudança; EFT – Escala de Fatores; AI – Avaliação inicial; AF – Avaliação final

No âmbito da EEMM, verificou-se pontuação média inicial mais baixa, em termos percentuais, assumindo uma pontuação de 38,53% ($\bar{x} = 12,33 \pm 5,96$) e o menor contributo para o desenvolvimento do pensamento criminal. Todavia, a maior dispersão de resultados centrou-se na mesma escala ($\frac{s}{\bar{x}} = .48$). Paralelamente, no âmbito da EEPC, apurou-se a pontuação percentual média mais alta – 43,85% ($\bar{x} = 110,50 \pm 18,21$), e, consequentemente, o maior contributo para o nível de pensamento criminal global. Nessa escala, também se confirmou a menor dispersão de resultados ($\frac{s}{\bar{x}} = .16$).

Quanto às pontuações médias finais, a menor pontuação percentual associou-se à EFT, sendo de 46,32% ($\bar{x} = 70,40 \pm 8,96$), ao passo que a maior se associou à EEMM, correspondendo a 54,38% ($\bar{x} = 17,40 \pm 5,90$). Dessa forma, a EFT e a EEMM passaram a incluir as áreas representativas do menor e o maior contributo para o aumento do pensamento criminal, respetivamente. Já no que respeita à dispersão dos dados finais, atente-se que o menor valor do coeficiente de dispersão foi reatribuído à EEPC e o maior foi reatribuído à EFT ($.12 \leq \frac{s}{\bar{x}} \leq .34$). Acrescente-se que a pontuação média final obtida em cada escala aumentou, comparativamente à respetiva pontuação média inicial.

De modo a inferir sobre a existência de diferenças estatisticamente significativas, em termos de pontuação mediana, entre ambos os momentos de avaliação dos domínios do IPEPC, foi aplicado um teste de *Wilcoxon* a cada conjunto de dados de avaliação inicial e final de cada uma das escalas aplicadas. As tabelas com as principais conclusões relativas a cada um desses testes encontram-se no Anexo G-G. Mediante isso, no âmbito dos domínios do IPEPC, ao nível de significância de 5%, os resultados obtidos no teste de *Wilcoxon* indicaram a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação de cada um dos seus domínios– AI e AF ($p > .05$).

Apesar disso, através da análise dos valores da mediana referentes a esses domínios – apresentados na Tabela 14, notou-se um aumento dos mesmos, entre ambos os momentos de avaliação, em todos os domínios analisados – EEPC, ECT, EEMM e EFT. Por isso, adiante-se que os dados reunidos indicaram que houve um aumento de pontuação em todas as escalas do IPECP, após a sua participação no programa “Endireita”.

Cantril Ladder (CL; Cantril, 1965, adaptado por Gomes, 2015)

Com vista à caracterização dos principais dados recolhidos por meio da aplicação da CL aos participantes, em dois momentos de avaliação distintos – inicial e final, determinaram-se os valores das medidas de estatística descritiva associadas à localização e dispersão dos mesmos, que se encontram na tabela seguinte (Tabela 15).

Tabela 15 – Medidas de estatística descritiva referentes aos domínios da CL

		Grupo em Estudo					
		N.º de Indivíduos (<i>n</i>)	Valor Mínimo (<i>x_{mín}</i>)	Valor Máximo (<i>x_{máx}</i>)	Média (<i>\bar{x}</i>)	Desvio Padrão (<i>s</i>)	Mediana (<i>θ_0</i>)
SV	AI	6	5,00	10,00	7,00	1,90	7,00
	AF	6	3,00	10,00	6,33	2,50	6,00
SC	AI	6	3,00	10,00	6,83	2,32	7,00
	AF	6	3,00	10,00	6,67	2,81	7,00
SF	AI	6	5,00	10,00	7,17	1,72	7,00
	AF	6	3,00	10,00	7,50	2,88	8,50
SA	AI	6	5,00	10,00	7,17	1,72	7,00
	AF	6	3,00	10,00	6,67	2,50	7,00
SVP	AI	5	2,00	6,00	4,20	1,48	4,00
	AF	6	2,00	9,00	5,50	2,67	5,00
SVA	AI	6	0,00	10,00	5,33	4,37	5,50
	AF	6	2,00	10,00	5,33	3,08	4,50
EPFP	AI	6	5,00	9,00	7,00	1,67	7,50
	AF	6	3,00	9,00	5,83	2,23	6,00

SV – Satisfação com a vida; SC – Satisfação comigo; SF – Satisfação com a família; SA – Satisfação com os amigos; SVP – Satisfação com a vida profissional/escolar; SVA – Satisfação com a vida amorosa; EPFP – Estado pessoal no final do programa; AI – Avaliação inicial; AF – Avaliação final

As pontuações médias iniciais mais baixas registaram-se no âmbito dos domínios da SVP e SVA ($4,00 < \bar{x} < 6,00$), representando as principais áreas a desenvolver dentro do conjunto tido em conta pela CL. Já as pontuações médias iniciais mais altas centraram-se nos domínios da SF e SA ($\bar{x} = 7,17 \pm 1,72$), assinalando as principais áreas mais desenvolvidas no seio do conjunto já mencionado.

Quanto às pontuações médias finais, as mais baixas ocorreram também nos domínios da SVP e SVA, aos quais se juntou o domínio do EPFP ($5,00 < \bar{x} < 6,00$). Ao nível do EPFP, registou-se uma diminuição da pontuação média; enquanto a SVA se manteve idêntica. Apesar disso, verificou-se um aumento da SVP, comparativamente ao primeiro momento de avaliação. Similarmente, ocorreu um aumento da pontuação média da SF entre ambos os momentos de avaliação, sendo que, na avaliação final, esse domínio continuou a associar-se à pontuação média mais alta ($\bar{x} = 7,50 \pm 2,88$). No entanto, as pontuações médias dos restantes domínios diminuíram do momento inicial de avaliação para o final.

No domínio da SVA, quer no momento de avaliação inicial, quer no final, obteve-se uma maior dispersão de resultados do que nos outros domínios. Paralelamente, a menor dispersão de resultados nos momentos de avaliação inicial e final estabeleceram-se nos domínios da SVP e EPFP, respetivamente.

De modo a inferir sobre a existência de diferenças estatisticamente significativas, em termos de pontuação mediana, entre ambos os momentos de avaliação dos domínios da CL, realizou-se o teste de *Wilcoxon* por cada conjunto de dados de avaliação inicial e final de cada um dos domínios referidos. As tabelas com as principais conclusões relativas a cada um desses testes encontram-se no Anexo G-G. De acordo com as mesmas, no âmbito dos domínios da CL, ao nível de significância de 5%, os resultados obtidos no teste de *Wilcoxon* indicaram a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação de cada um dos seus domínios – AI e AF ($p > .05$).

Ainda assim, a análise dos valores da mediana referentes a esses domínios, apresentados na Tabela 15, mostra uma diminuição dos mesmos, entre ambos os momentos de avaliação, nos domínios da SV, SVA e EPFP. Em contrapartida, apurou-se um aumento dos valores da mediana, entre ambos os momentos de avaliação, nos domínios SF e SVP. Quanto aos domínios da SC e SA, confirmou-se a equivalência entre os valores iniciais e finais da mediana referente a cada um. Realce-se que, após a participação no programa “Endireita”, deu-se um aumento estatisticamente não significativo da satisfação dos participantes com a sua família e vida profissional/escolar – que correspondiam a uma das principais áreas a desenvolver e a uma das principais áreas mais desenvolvidas, respetivamente, mas não em relação aos restantes domínios da CL.

Ficha de Avaliação do Impacto do Programa (FAIP; Simões, 1993, adaptado por Paiva, 2017)

Os dados da avaliação do impacto do programa feita pelo grupo em estudo, no final do mesmo, de acordo com os aspetos considerados na FAIP, apresentam-se na tabela e figuras seguintes (Tabela 16 e Figuras 1 a 3):

Tabela 16 – Resultados atribuídos pelo grupo em estudo nos principais domínios da FAIP

Moda	Grupo em Estudo						
	IUS	GS	GARIT	GAP	GAR	PRP	PRM
	Interessantes e úteis	Mais ou menos	Mais ou menos	Mais ou menos	Muito	Não	Sim
IUS – Interesse e Utilidade das Sessões; GS – Gosto pelas Sessões; GARIT – Gosto pelas Atividades de Revisão e Introdução do Tema; GAP – Gosto pelas Atividades Principais; GAR – Gosto pelas Atividades de Relaxação; PRP – Possibilidade de Repetição; PRM – Possibilidade de Recomendação							

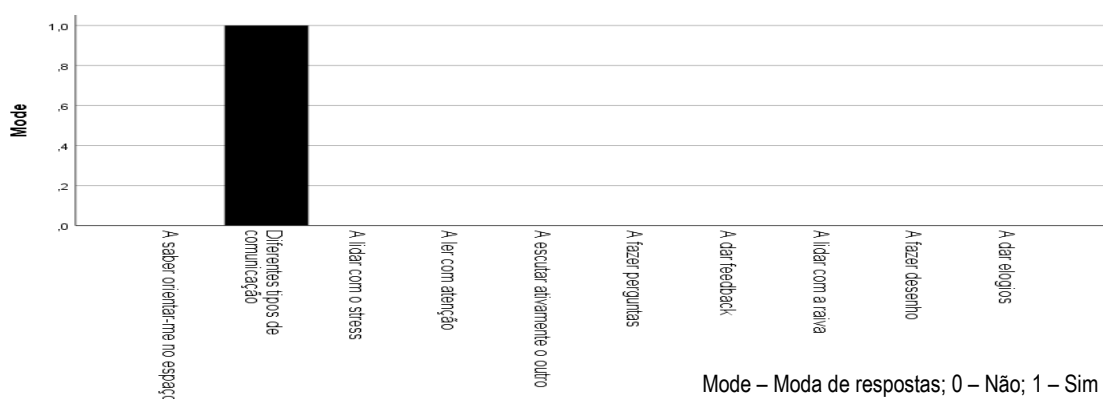


Figura 1 – Respostas do grupo em estudo à questão 1.d) da FAIP: “Aprendi...” (parte 1)

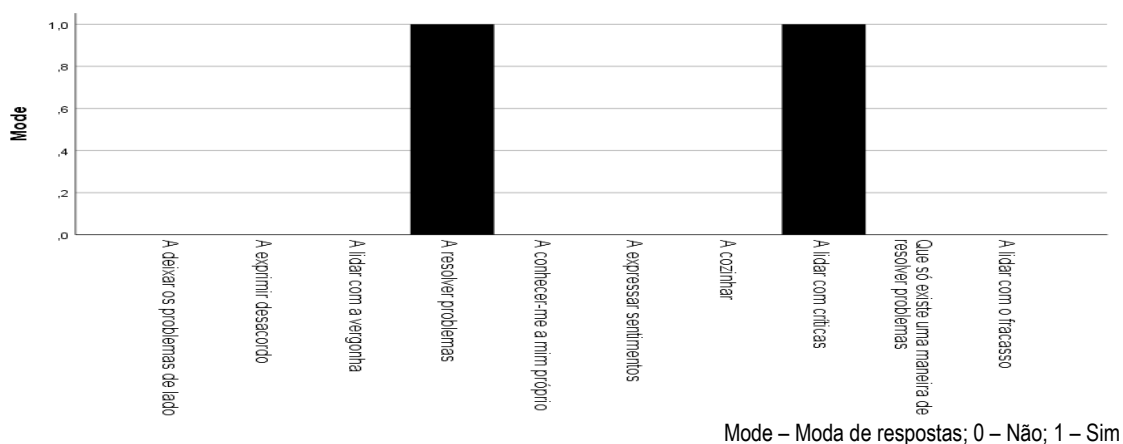


Figura 2 – Respostas do grupo em estudo à questão 1.d) da FAIP: “Aprendi...” (parte 2)

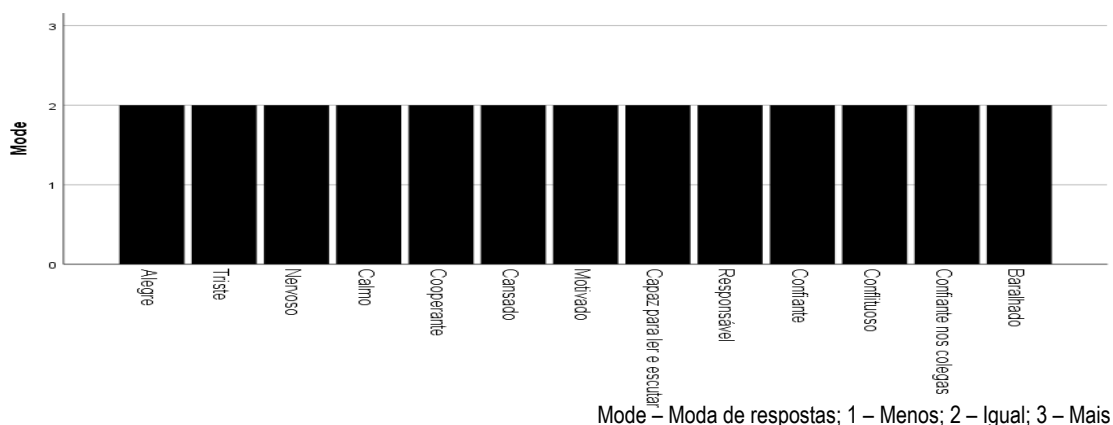


Figura 3 – Respostas do grupo em estudo à questão 1.e) da FAIP: “Acho que depois destas sessões estou...”

Os resultados sintetizados na Tabela 16, sugeriram que, maioritariamente, o grupo em estudo considerou as sessões realizadas interessantes e úteis, tendo gostado mais das atividades de consciencialização corporal e relaxação realizadas no âmbito das mesmas do que das atividades diretamente relacionadas com os temas das sessões – como as atividades de revisão e introdução do tema e as atividades principais. Para além disso, a maioria dos elementos em estudo concordou com a possibilidade de recomendar a participação no programa a outras pessoas, apesar de definirem que não voltariam a participar no mesmo.

Adicionalmente, de acordo com os resultados das Figuras 1 e 2, verificou-se que os elementos do grupo, na sua maioria, afirmaram que a sua participação no programa lhes permitiu aprenderem a resolver problemas e lidar com críticas, assim como diferentes tipos de comunicação. Por fim, tendo por base os resultados representados na Figura 3, concluiu-se que a maioria dos elementos do grupo em estudo defendeu achar-se igual no âmbito áreas analisadas.

Ficha de Avaliação da Sessão (FAS; Gomes, 2016b)

Os dados da avaliação de cada sessão do programa feita pelo grupo em estudo, no âmbito da FAS, semanalmente, maioritariamente, e em relação à última sessão realizada até então, encontram-se nos gráficos seguintes (Figuras 4 a 6):

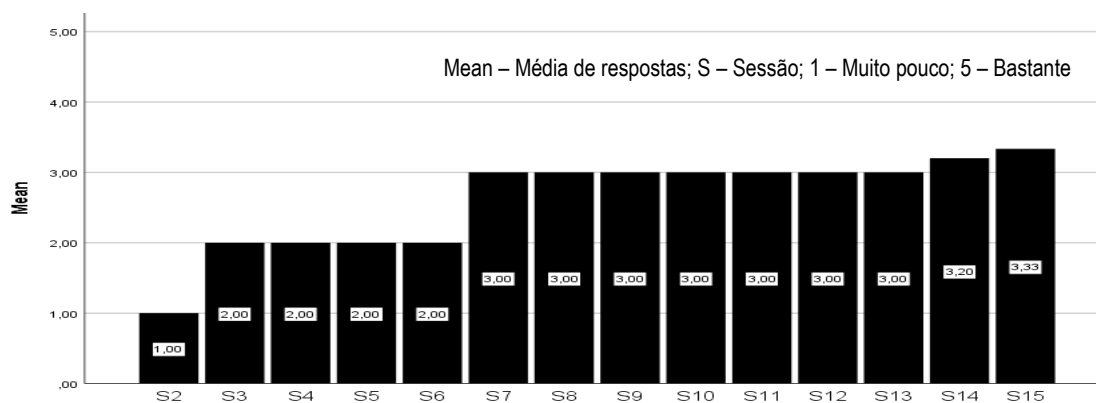


Figura 4 – Respostas do grupo em estudo à seguinte questão da FAS: “De 1 a 5, quanto gostou da sessão?”

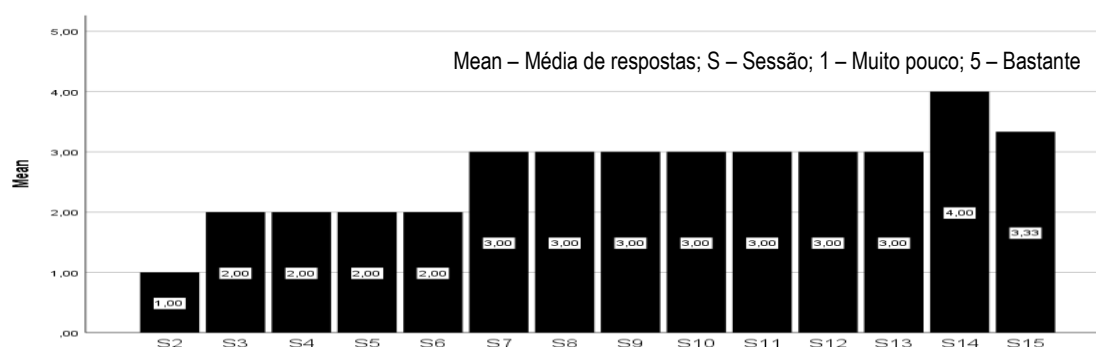


Figura 5 – Respostas do grupo em estudo à seguinte questão da FAS: “De 1 a 5, quanto considerou a sessão interessante?”

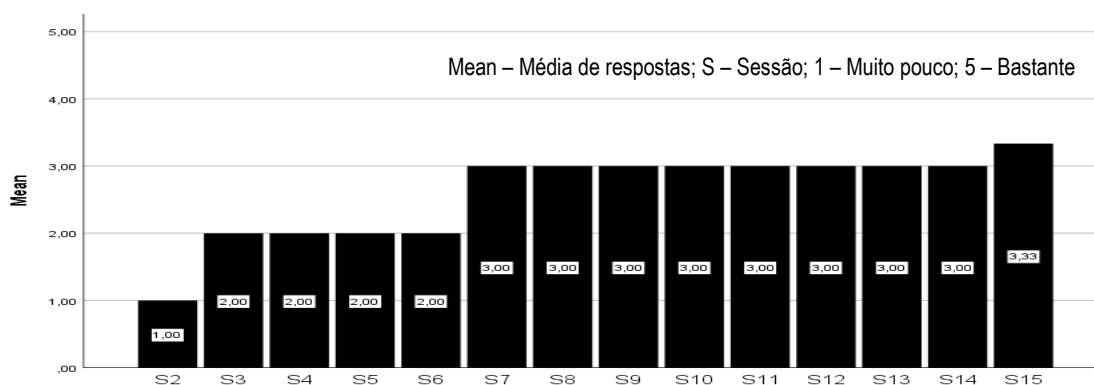


Figura 6 – Respostas do grupo em estudo à seguinte questão da FAS: “De 1 a 5, quanto achou que os conteúdos abordados podem ajudar no seu dia-a-dia?”

Os resultados indicados sugeriram que, no geral, houve um aumento progressivo do gosto, interesse e utilidade percebidos pelo grupo em estudo relativamente às sessões realizadas. Todavia, numa escala de 1 a 5, a percepção média do grupo em estudo, relativamente a cada um dos tópicos de avaliação considerados, maioritariamente, não atingiu valores próxima de valores extremos superiores, tendo-se mantido, no máximo, próxima de valores intermédios.

Correlação entre domínios avaliados

Na tentativa de determinar o nível de associação entre os domínios avaliados pelos elementos do grupo em estudo em relação aos próprios, correspondentes aos da CL, BYI, CACSE-VR e IPEPC, considerados mais relevantes, procedeu-se à determinação do coeficiente de correlação ordinal de *Spearman* para cada par de variáveis selecionado.

Desse modo, no âmbito do grupo em estudo, foi possível determinar a associação significativa entre diferentes pares de variáveis, ao nível de significância de 5% ($p < .05$), tendo por base os valores do coeficiente de correlação ordinal de *Spearman* calculados (r_s). A discriminação completa de associações significativas entre pares de variáveis identificadas está incluída no Anexo H-H, das quais se destacam as seguintes:

1. correlação ordinal negativa e muito forte entre os seguintes pares de variáveis: a) pensamento criminal inicial e satisfação inicial com a vida ($r_s = -.971$); b) pensamento criminal inicial e satisfação inicial com o próprio ($r_s = -.986$); c) resolução de problemas final e comportamento disruptivo final ($r_s = -.928$);
2. correlação ordinal negativa e forte entre os seguintes pares de variáveis: a) resolução de problemas inicial e ira final ($r_s = -.812$); b) e resolução de problemas final e ira final ($r_s = -.886$); c) comunicação interpessoal inicial e comportamento disruptivo final ($r_s = -.812$); d) resolução de problemas inicial e comportamento disruptivo final ($r_s = -.882$);
3. correlação ordinal positiva e muito forte entre os seguintes pares de variáveis: a) satisfação inicial com a vida profissional/escolar e comunicação interpessoal final ($r_s = .921$); b) autorregulação inicial e satisfação inicial com a vida amorosa ($r_s = .928$); c) ansiedade inicial e pensamento criminal final ($r_s = .900$); d) depressão inicial e pensamento criminal final ($r_s = .900$); e) ira inicial e pensamento criminal final ($r_s = .975$); f) depressão final e pensamento criminal final ($r_s = .975$);
4. correlação ordinal positiva e forte entre os seguintes pares de variáveis: a) comunicação interpessoal inicial e satisfação inicial com a vida amorosa ($r_s = .841$); b) autorregulação inicial e satisfação final com a família ($r_s = .812$); c) comunicação

interpessoal inicial e satisfação final com a vida amorosa ($r_s = .829$); d) resolução de problemas inicial e satisfação final com a vida amorosa ($r_s = .812$); e) ansiedade inicial e pensamento criminal inicial ($r_s = .886$); f) pensamento criminal inicial e ansiedade final ($r_s = .812$).

De entre os resultados obtidos, e apresentados anteriormente, destacam-se os seguintes resultados que serão discutidos na seção seguinte:

- quanto maior se mostrou ser a resolução de problemas final, menores se mostraram ser o comportamento disruptivo e a ira finais;
- quanto menor se mostrou ser o pensamento criminal inicial, maior a satisfação inicial com a vida e com o próprio;
- quanto maiores se mostraram ser a ansiedade, depressão e ira iniciais, maior se mostrou ser o pensamento criminal final;
- quanto maior se mostrou ser a satisfação inicial com a vida profissional/escolar, maior se mostrou ser a comunicação interpessoal final.

Tais resultados parecem delinear várias ideias, entre as quais a ideia de que os indivíduos que, após a sua participação no programa, apresentaram competências de resolução de problemas melhoradas, também apresentaram menores níveis de comportamento disruptivo e ira. Adicionalmente, entre esse mesmo conjunto de ideias, aparentam delimitar a ideia de que os indivíduos que, antes da sua participação no programa, demonstraram maiores níveis de ansiedade, depressão e ira, registaram, no final do programa, maiores níveis de pensamento criminal.

Caso em Estudo

Os resultados obtidos pelo caso em estudo, MM, nos domínios avaliados, mediante a utilização da CACSE-VR (Silva et al., 2019a), SACHS (Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007), BYI (Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões et al., 2005), IPEPC (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011), CL (Cantril, 1965, adaptado por Gomes, 2015), FAIP (Simões, 1993, adaptado por Paiva, 2017) e FAS (Gomes, 2016b) encontram-se de seguida. Quanto aos resultados obtidos por MM nos subdomínios avaliados no âmbito da CACSE-VR e do IPEPC, os mesmos podem ser consultados no Anexo I-I.

Checklist para Avaliação de Competências Socioemocionais – Versão Reduzida (CACSE-VR; Silva et al., 2019a)

Os resultados obtidos pelo caso em estudo nos domínios da CACSE-VR, avaliados antes, durante e após a sua participação no programa, encontram-se na tabela seguinte (Tabela 17):

Tabela 17 – Resultados obtidos pelo caso em estudo nos domínios da CACSE-VR

Caso em Estudo			
	MM		
	CMIP	ATRG	RSPB
AI	44,00	148,73	58,00
AM	71,00	174,00	59,00
AF	69,00	188,00	60,00

CMIP – Comunicação interpessoal; ATRG – Autorregulação; RSPB – Resolução de problemas; AI – Avaliação inicial; AM – Avaliação intermédia; AF – Avaliação final

Tendo por base resultados obtidos, notou-se que, antes de participar no programa, MM obteve pontuações de 61,11%, 79,11% e 96,67% nos domínios da CMIP, ATRG e RSPB, respetivamente. Quer isso dizer que o domínio da RSPB mostrou-se como o mais desenvolvido entre os restantes, com uma pontuação muito próxima da máxima, e o domínio da CMIP mostrou-se como o menos desenvolvido, embora com uma pontuação superior a 50%.

Por sua vez, no momento de avaliação intercalar, MM alcançou pontuações de 98,61%, 92,55% e 98,33% nos domínios da CMIP, ATRG e RSPB, respetivamente. Logo, a CMIP passou de domínio menos desenvolvido a mais, enquanto a ATRG correspondeu ao domínio menos desenvolvido. Contudo, todos os domínios ultrapassaram os 90% da respetiva pontuação máxima possível de ser obtida.

Já na sua avaliação final, MM revelou pontuações de 95,83%, 100% e 100% nos domínios da CMIP, ATRG e RSPB, respetivamente. Ou seja, o domínio da CMIP voltou a apresentar-se como o menos desenvolvido, ainda que com uma pontuação próxima da máxima, enquanto os outros dois domínios corresponderam à pontuação máxima.

Desta forma, atente-se que as pontuações registadas em cada um dos três domínios foram aumentando ao longo dos vários momentos de avaliação. No entanto, o aumento da pontuação da CMIP da avaliação inicial para a intermédia foi maior do que os aumentos das restantes pontuações – que, por sua vez, foram mais progressivos. Posto isto, destaque-se que MM apresentou níveis de comunicação interpessoal, autorregulação e resolução de problemas aumentados, após participar no programa “Endireita.

Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social (SACHS; Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007)

Os resultados obtidos pelo caso em estudo nos domínios do SACHS, avaliados antes e após a sua participação no programa, encontram-se na tabela seguinte (Tabela 18):

Tabela 18 – Resultados obtidos pelo caso em estudo nos domínios do SACHS

Caso em Estudo			
	MM		
	CNVB	CPL	CVB
AI	30,00	24,00	20,00
AM	32,00	27,00	20,00
AF	34,00	27,00	20,00

CNVB – Componentes não verbais; CPL – Componentes paralinguísticos; CVB – Componentes verbais; AI – Avaliação inicial; AM – Avaliação intermédia; AF – Avaliação final

De acordo com os resultados apresentados, conclui-se que, antes de participar no programa, MM reuniu pontuações de 66,67%, 68,57% e 80,00% nos domínios dos CNVB, CPL e CVB, respetivamente. Ou seja, o domínio dos CVB foi o que se apresentou como o mais desenvolvido entre os restantes, enquanto o domínio dos CNVB se apresentou como o menos desenvolvido.

No momento de avaliação intercalar, MM obteve pontuações de 71,11%, 77,14% e 80,00% nos domínios dos CNVB, CPL e CVB, respetivamente. Ou seja, os domínios dos CVB e dos CNVB continuaram a apresentar-se como o mais e o menos desenvolvido dos três, respetivamente.

Similarmente, no âmbito avaliação final, o cenário anteriormente descrito manteve-se, sendo que MM alcançou pontuações de 75,56%, 77,14% e 80,00% nos domínios dos CNVB, CPL e CVB, respetivamente. Todavia, refira-se que a pontuação obtida no domínio dos CNVB foi aumentando progressivamente, ao longo dos três momentos de avaliação. Por outro lado, a pontuação associada ao domínio dos CPL só aumentou da avaliação inicial para a intermédia, mantendo-se igual da intermédia para a final. A pontuação no domínio dos CVB não se modificou entre os vários momentos de avaliação, mas manteve-se como sendo a área mais desenvolvida, entre as três aqui consideradas, ao longo do período de intervenção. Assim sendo, registaram-se melhorias relativas às componentes não verbais e paralinguísticas comportamento de MM, depois da sua participação no programa “Endireita”.

Beck Youth Inventories (BYI; Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões et al., 2005)

Os resultados obtidos pelo caso em estudo nos domínios do BYI, avaliados antes e após a sua participação no programa, encontram-se na tabela seguinte (Tabela 19):

Tabela 19 – Resultados obtidos pelo caso em estudo nos domínios do BYI

	Caso em Estudo				
	MM				
	ACT	ANS	DEP	IRA	CDR
AI	64,00	29,00	25,00	29,00	20,00
AF	70,00	21,00	20,00	20,00	20,00

ACT – Autoconceito; ANS – Ansiedade; DEP – Depressão; IRA – Ira; CDR – Comportamento disruptivo; AI – Avaliação inicial; AF – Avaliação final

Mediante a análise dos resultados obtidos, observou-se que, antes de participar no programa, MM obteve uma pontuação superior à mediana, no que respeita ao ACT, sugerindo a existência de um contributo positivo do mesmo no seu desenvolvimento/funcionamento. Já no que respeita à ANS, DEP, IRA e CDR, apresentou pontuações inferiores às medianas, sugerindo também uma regulação desses domínios favorável ao seu desenvolvimento/funcionamento humano. No entanto, alcançou pontuações mais elevadas no âmbito da ANS e IRA do que no âmbito da DEP e CDR, sendo que obteve a pontuação mais baixa de todas no domínio do CDR.

Depois de participar no programa, MM apresentou uma pontuação correspondente ao ACT também mais próxima do extremo superior. Quanto aos restantes domínios, voltou a apresentar pontuações mais próximas dos extremos inferiores. No entanto, os domínios da DEP, IRA e CDR na avaliação final foram igualmente pontuados entre si e inferiormente pontuados comparativamente à pontuação final do domínio da ANS. Acrescente-se que a pontuação do ACT aumentou do momento inicial para o final, enquanto as pontuações da ANS, DEP e IRA diminuíram, e a pontuação do CDR se manteve igual. Logo, os resultados obtidos mostram que após participar no programa “Endireita”, MM apresentou um aumento do seu autoconceito e uma diminuição dos seus níveis de ansiedade, depressão e ira, apesar dos seus níveis de comportamento disruptivo permanecerem inalterados.

Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (IPEPC; Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011)

Os resultados obtidos pelo caso em estudo nas escalas do IPEPC, avaliados antes e após a sua participação no programa, encontram-se na tabela seguinte (Tabela 20):

Tabela 20 – Resultados obtidos pelo caso em estudo nas escalas do IPEPC

Caso em Estudo MM				
	EEPC	ECT	EEMM	EFT
AI	101,71	35,00	15,00	55,00
AF	89,00	29,00	8,00	52,00

EEPC – Escala de Estilos de Pensamento Criminal; ECT – Escala de Conteúdo; EEMM – Escala Especial Medo da Mudança; EFT – Escala de Fatores; AI – Avaliação inicial; AF – Avaliação final

Os resultados apresentados revelaram que, anteriormente à sua participação no programa, MM alcançou pontuações de 40,36%, 35,00%, 46,88% e 36,18% na EEPC, EC, EEMM e EFT, respetivamente. Portanto, verificou-se que obteve uma pontuação inicial superior às outras pontuações iniciais na EEMM, pelo que essa escala se assumiu como a mais importante desenvolver – no sentido da redução da sua pontuação e, consequentemente, do nível de pensamento criminal associado. Já a EC apresentou uma pontuação inicial inferior às das restantes escalas, e, portanto, uma menor expressão no nível de pensamento criminal.

Posteriormente, na avaliação final, MM obteve pontuações correspondentes a 35,32%, 29,00%, 25,00% e 34,21% na EEPC, EC, EEMM e EFT, respetivamente. Tal significa que a maior pontuação e expressão no pensamento criminal se registou na EEPC e a menor pontuação e menor expressão no pensamento criminal se registou na EEMM.

Perante o exposto, ressalve-se que as pontuações obtidas, quer no momento inicial de avaliação, quer no final, não assumiram valores iguais ou superiores a 50%. Para além disso, todas as pontuações finais corresponderam a valores inferiores a 40%. Nesse sentido, acrescente-se que as pontuações obtidas em cada uma das quatro escalas diminuíram da avaliação inicial para a final. Como tal, verificou-se que houve uma redução das pontuações nas escalas do IPEPC, depois de MM participar no programa “Endireita”.

Cantril Ladder (CL; Cantril, 1965, adaptado por Gomes, 2015)

Os resultados obtidos pelo caso em estudo nos domínios da CL, avaliados antes e após a sua participação no programa, encontram-se na tabela seguinte (Tabela 21):

Tabela 21 – Resultados obtidos pelo caso em estudo nos domínios da CL

Caso em Estudo							
MM							
	SV	SC	SF	SA	SVP	SVA	EPFP
AI	9,00	9,00	9,00	9,00	5,00	9,00	9,00
AF	10,00	10,00	10,00	10,00	8,00	10,00	10,00

SV – Satisfação com a vida; SC – Satisfação comigo; SF – Satisfação com a família; SA – Satisfação com os amigos; SVP – Satisfação com a vida profissional/escolar; SVA – Satisfação com a vida amorosa; EPFP – Estado pessoal no final do programa; AI – Avaliação inicial; AF – Avaliação final

Tendo esses resultados em atenção, verificou-se que, anteriormente à sua participação no programa, MM encontrava-se igualmente e quase totalmente satisfeito relativamente à maioria das áreas avaliadas, excetuando a área da SVP. Nessa área, indicou uma satisfação mediana, pelo que a mesma representou o domínio de avaliação menos desenvolvido.

Posteriormente à sua participação no programa, as conclusões sobre resultados da sua avaliação final foram equivalentes às conclusões sobre os resultados da sua avaliação inicial. Todavia, registou-se um aumento do nível de satisfação no âmbito de todos os domínios considerados, sendo que MM indicou uma satisfação total em relação à maioria dos domínios, mostrando-se apenas menos satisfeito no domínio da SVP, ainda que mais do que medianamente satisfeito, sendo que esse domínio apresentou a maior evolução. Por essa razão, subentenda-se que houve um aumento da satisfação de MM com a sua vida, com o próprio, com a sua família, com os seus amigos, com a sua vida escolar e com a sua vida amorosa, após a sua participação no programa “Endireita”.

Ficha de Avaliação do Impacto do Programa (FAIP; Simões, 1993, adaptado por Paiva, 2017)

Os dados da avaliação do programa feita pelo caso em estudo, no âmbito da FAIP, posteriormente à sua participação no mesmo, encontram-se na tabela e figuras seguintes (Tabela 22 e Figuras 7 a 9):

Tabela 22 – Resultados atribuídos pelo caso em estudo nos domínios da FAIP

Caso em Estudo						
MM						
IUS	GS	GARIT	GAP	GAR	PRP	PRM
Interessantes e úteis	Muito	Mais ou menos	Pouco	Muito	Não	Sim

IUS – Interesse e Utilidade das Sessões; GS – Gosto pelas Sessões; GARIT – Gosto pelas Atividades de Revisão e Introdução do Tema; GAP – Gosto pelas Atividades Principais; GAR – Gosto pelas Atividades de Relaxação; PRP – Possibilidade de Repetição; PRM – Possibilidade de Recomendação

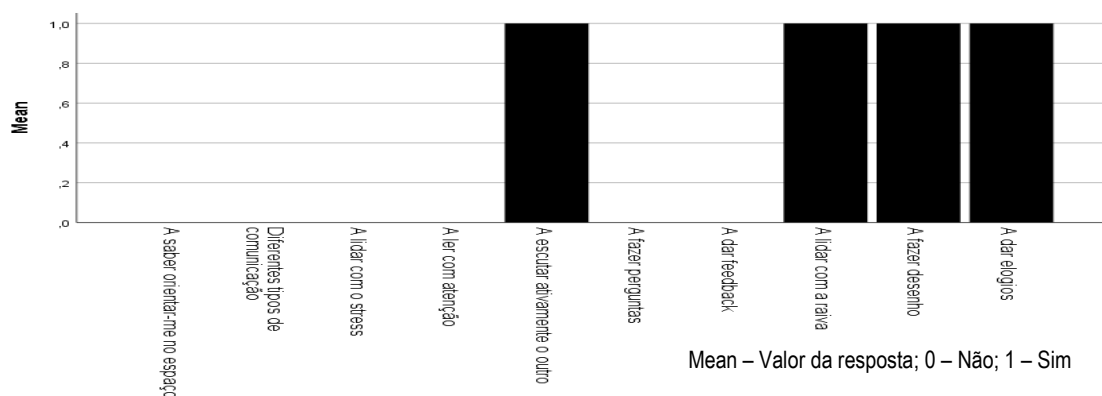


Figura 7 – Respostas do caso em estudo à questão 1.d) da FAIP: “Aprendi a...” (parte 1)

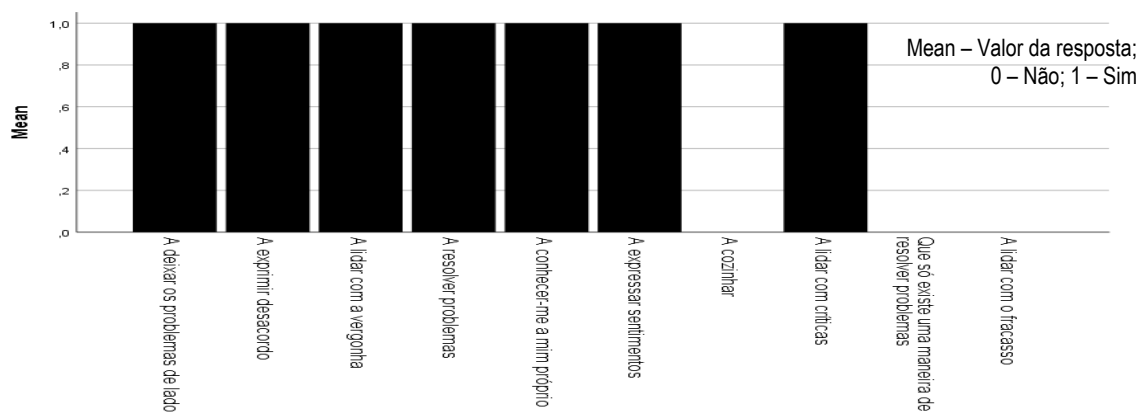


Figura 8 – Respostas do caso em estudo à questão 1.d) da FAIP: “Aprendi a...” (parte 2)

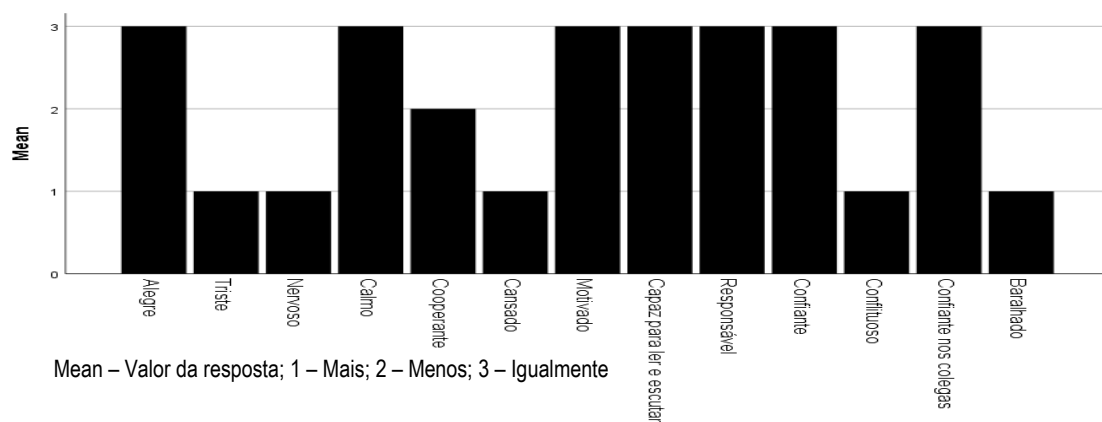


Figura 9 – Respostas do caso em estudo à questão 1.e) da FAIP: “Acho que depois destas sessões estou...”

Os resultados expostos na Tabela 22 indicaram que, de um modo geral, MM considerou as sessões realizadas interessantes e úteis, tendo gostado mais das atividades de consciencialização corporal e relaxação realizadas no âmbito das mesmas e menos das atividades particularmente relacionadas com os temas principais das sessões. Para além disso, apesar de ter considerado que, por escolha própria, não voltaria a participar no programa, MM concordou com a possibilidade de recomendar a participação no programa a outras pessoas.

Paralelamente, de acordo com a informação reunida nas Figuras 7 e 8, percebeu-se que MM concluiu que, ao longo das sessões que realizou, aprendeu a escutar ativamente o outro, lidar com a ira, fazer desenhos, dar elogios, deixar os problemas de lado, exprimir desacordo, lidar com a vergonha, resolver problemas, conhecer o próprio, expressar sentimentos e lidar com críticas. Por sua vez, tendo em conta os dados apresentados na Figura 9, notou-se que MM achou estar mais alegre, calmo, motivado, capaz para ler e escutar, responsável, confiante em si e nos seus colegas, depois de participar no programa. Achou ainda estar menos triste, nervoso, cansado, conflituoso e baralhado, assim como igualmente cooperante.

Ficha de Avaliação da Sessão (FAS; Gomes, 2016b)

Os dados da avaliação de cada sessão do programa feita pelo caso em estudo, quinzenalmente, na maioria das vezes, e em relação à última sessão realizada até então, de acordo com os domínios da FAS, encontram-se nos gráficos seguintes (Figuras 10 a 12):

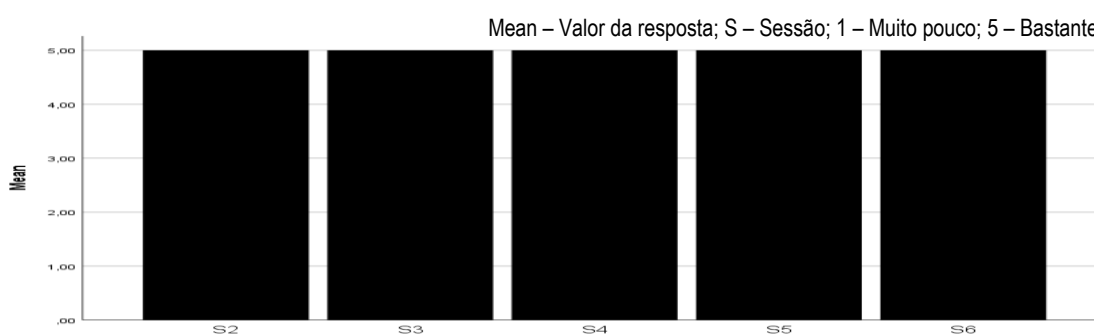


Figura 10 – Respostas do caso em estudo à seguinte questão da FAS: “De 1 a 5, quanto gostou da sessão?”



Figura 11 – Respostas do caso em estudo à seguinte questão da FAS: “De 1 a 5, quanto considerou a sessão interessante?”



Figura 12 – Respostas do caso em estudo à seguinte questão da FAS: “De 1 a 5, quanto achou que os conteúdos abordados podem ajudar no seu dia-a-dia?”

Os resultados representados sugeriram que, numa fase inicial, houve um aumento do interesse de MM pelas sessões, que, primeiramente, se associou a um nível intermédio e, posteriormente, a um nível máximo – mantido ao longo das restantes sessões. Quanto ao gosto e utilidade percebidos por MM relativamente às sessões, esses associaram-se a níveis máximos desde o início e até ao fim do programa.

Apresentação dos resultados exclusivamente qualitativos

Seguidamente, encontram-se dados de síntese referentes aos registos das sessões de ambos os grupos de intervenção – de Carnaxide e Oeiras, e do caso individual – MM. A esses seguem-se os dados síntese referentes às entrevistas finais aos participantes, terceiros com contacto direto e frequente com os mesmos e ao TGC 2 – TGC do participante JM do grupo de Carnaxide e do participante RB do grupo de Oeiras.

Registos das sessões

Tendo em conta os registos das sessões quer grupais, quer individuais realizadas com o grupo de Carnaxide, grupo de Oeiras e MM – incluídos nos Anexos J-J, K-K e L-L, respetivamente, foi possível constatar a presença de sinais sugestivos de mudanças desejáveis de comportamento dos participantes. Entre essas, saliente-se o aumento gradual do contacto ocular com os outros, iniciativa de interação social, participação ativa e assertiva, partilha de informações baseadas em experiências pessoais e relevantes para os assuntos debatidos, colocação de questões sobre os assuntos debatidos, diversidade de expressão verbal e não verbal, apresentação de críticas construtivas sobre a organização das sessões, revelação de acontecimentos importantes do seu dia-a-dia (e.g.: acontecimentos associados sucessos, inseguranças, objetivos pessoais), procura de hétero-valorização e aceitação social, autoavaliação.

Dito isto, atente-se que MM, o participante em acompanhamento individual, contrariamente aos restantes participantes aqui considerados, aderiu, desde início, de forma positiva ao processo de intervenção, apresentando uma participação ativa e comunicativa, embora, na 1.^a sessão, tenha mencionado estranhar o tipo de atividades realizadas. Relativamente aos elementos dos grupos de intervenção, apesar de, inicialmente, o seu comportamento se associar a discursos monossilábicos, atitudes desafiadoras (e.g. relativas ao teste dos conhecimentos técnico-profissionais das dinamizadoras e dos limites de atuação tolerados), resistência à realização das atividades sugeridas; progressivamente, os participantes foram aderindo e colaborando cada vez às atividades propostas. Tal expressou-se, sobretudo, no aumento do seu interesse, empenho e responsividade, face aos tópicos desenvolvidos em sessão, pelo que os mesmos foram passando a investir mais de si nas mesmas – expondo informações retidas entre diferentes períodos temporais, persistindo nas tentativas de realização de tarefas mais complexas, reconhecendo a adequabilidade dos conteúdos abordados em sessão a situações quotidianas e admitindo os seus limites pessoais.

No entanto, também se verificou que, entre a 11.^a sessão e a 15.^a sessão – ocorridas na altura de recomeço das sessões, após o período da Páscoa, e da lesão óssea de JM, os elementos do grupo de Carnaxide revelaram-se mais distráteis, realizando conversas paralelas entre si, sobrepostas às tentativas de comunicação entre dinamizadoras e participantes. Adicionalmente, por volta dessa mesma altura – entre a 8.^a e 13.^a sessão, ES revelou-se mais reservado, distante e crítico, reduzindo a quantidade e qualidade dos seus contributos em cada sessão e realçando a sua perceção de ausência de transferência dos conteúdos em cada sessão abordados para a sua vida real.

Já no grupo de Oeiras, averiguou-se que os seus elementos começaram a cumprimentar-se, por iniciativa própria, em vez de o fazerem em função da sugestão das dinamizadoras, a partir da 3.^a sessão, sendo que, a partir de então, o funcionamento do grupo enquanto unidade cooperativa sobressaiu. Todavia, até à 5.^a sessão, RG adotou uma postura de participação contrariada, preferindo ficar a assistir à realização das atividades, ao invés de participar ativamente nas mesmas, e relembrando recorrentemente que só se encontrava presente nas sessões porque tinha sido obrigado a fazê-lo; sendo que só a partir da sessão referida é o que próprio se começou a apresentar mais recetivo à proposta de intervenção. Quanto a FS, sublinhe-se que, até à oitava sessão, demonstrou pouca flexibilidade cognitiva, no âmbito da revisão de conhecimentos tomados como adquiridos; contudo, nas sessões seguintes demonstrou uma maior abertura e maior consideração em relação às ideias de outros participantes e dinamizadoras. Por sua vez, na 15.^a sessão, AA verbalizou a sua preferência pela realização das atividades planeadas em conjunto com os restantes participantes, mesmo que isso implicasse esperar mais pela chegada dos mesmos, uma vez que isso tornava essa prática mais interessante, realçando a presença de uma eventual entidade grupal, entretanto, estabelecida.

Entrevistas finais aos participantes

De acordo com o conteúdo das entrevistas finais aos participantes, apresentado no Anexo M-M, foi notório que os participantes, na sua generalidade, a completaram de modo algo evasivo, impedindo o aprofundamento das suas respostas, tendencialmente, dicotómicas ou incertas. Tal sugeriu algum desconforto dos mesmos relativamente ao tipo de exposição solicitado. Ainda assim, as suas respostas permitiram complementar dados agregados sobre os mesmos, através do recurso aos outros instrumentos de avaliação utilizados.

Como tal, no âmbito das suas entrevistas, determinou-se que a maioria dos participantes considerou ter vidas normais, ainda que com partes negativas que contribuíram para os seus problemas judiciais atuais. Nesse sentido, todos confessaram que a principal razão que os levou à frequência do programa “Endireita” foi a prática de delitos, associados a decisões precipitadas, no passado; atribuindo um valor negativo a essa realização e mostrando arrependimento relativamente à mesma, ainda que evitando a explanação do assunto.

Quanto às suas relações familiares, genericamente, caracterizaram-nas como sendo satisfatórias, alargando-se, no mínimo, aos elementos do seu agregado familiar ou, no máximo, aos seus familiares mais próximos – fora do núcleo principal (e.g.: avós, tios, primos). Adicionalmente, a maioria dos participantes, incluindo ES, JM, RB e MM, destacou

que as oportunidades relacionadas com a educação a que tiveram acesso foram proporcionadas pelas suas famílias. Já outros, como AA e FS, indicaram que a família lhes tinha proporcionado diversas oportunidades; sendo que FS explicitou que essas corresponderam a experiências não apenas positivas, mas também negativas. Por sua vez, RG sublinhou não identificar qualquer oportunidade proporcionada pelos seus familiares a que tivesse tido acesso. Paralelamente, a maioria dos participantes referiu não reconhecer qualquer oportunidade à qual tenham sido impedidos de aceder pelas suas famílias. Contrariamente, JM e FS sugeriram não ter realizado atividades curriculares e extracurriculares por causa da ausência de concordância, apoio e autorização dos seus familiares para tal; enquanto MM mencionou que a oportunidade de passar o seu mais recente aniversário com a família lhe foi retirada, dado que, nessa altura, os seus pais e irmão já se encontravam a residir no estrangeiro, e a sua avó e tia se encontravam focadas nas suas atividades laborais.

Já em relação ao seu contexto habitacional, os participantes, no geral, indicaram residir em casas confortáveis e em ambiente tranquilo, ainda que ES tenha assinalado morar num bairro conflituoso. Para além disso, MM mostrou-se incomodado pelo facto de um dos elementos com quem reside – o seu avô, perturbar o seu período de sono ao deixar a televisão ligada durante todas as noites, sendo que o jovem defendeu não conseguir dormir sem um envolvimento totalmente escuro. Contrariamente aos restantes participantes, RG explicitou a sua inteira insatisfação com o seu contexto habitacional, sendo que esse correspondente a uma instituição de acolhimento de crianças e jovens.

No âmbito da ocupação de tempos livres, os participantes nomearam diversas atividades de ocupação desses tempos. Nesse sentido, a prática de videojogos foi destacada por ES. Por sua vez, a prática de desporto não estruturado foi salientada por JM, RB e MM. Também o convívio com amigos foi aludido por ES, JM, RB e MM. Já AA e RG indicaram, por exemplo, a utilização do telemóvel. Quanto a FS, o mesmo apontou ficar no seu quarto a ver filmes ou a dormir, durante os seus tempos livres.

Seguidamente, no que diz respeito a problemas de saúde, apenas ES, AA e FS afirmaram apresentar problemas, como a diabetes, dislexia e défice de atenção, e síndrome vasovagal, respetivamente. Ainda assim, a maioria dos participantes referiu já ter usufruído de, pelo menos, uma sessão de acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico, à exceção de JM e RB. Dentro dessa maioria, AA, FS, RG e MM declararam manter esse acompanhamento, à data; sendo que AA, FS e MM o tinham iniciado após o início do seu acompanhamento judicial na EL1; enquanto RG já o tinha iniciado há cinco anos, devido à apresentação de problemas comportamentais. Complementarmente, e ao

contrário dos outros participantes, ES e RG informaram tomar medicação regularmente, correspondente, no caso de ES, a insulina injetável – aplicada todos os dias, e, no caso de RG, a risperidona injetável – aplicada quinzenalmente.

No que concerne a eventuais internamentos psiquiátricos, todos declararam não apresentar registo desse tipo de internamento. Contudo, ES, JM, AA, FS e MM apontaram já terem sido submetidos a, pelo menos, um internamento hospitalar, associado a crise diabética, reação alérgica, apendicite, apendicite e crise vasovagal, e amigdalite, respetivamente. Analogamente, todos notificaram não exibir historial familiar de problemas de saúde mental.

Quanto à satisfação com o próprio, os participantes, na sua maioria, disseram sentir-se satisfeitos consigo mesmos. No entanto, JM indicou nem sempre sentir isso, uma vez que gostava de ter a sua vida mais organizada. Já FS e RG mostraram-se insatisfeitos com os próprios. No entanto, apenas uma minoria dos participantes, incluindo ES, AA e RB, se demonstrou satisfeita com a sua vida, dado, por exemplo, terem o que querem, estarem felizes e disporem de boas redes de apoio informal. Logo, JM, FS, RG e MM caracterizaram-se como insatisfeitos com a sua vida, devido a acharem, respetivamente, ter retrocedido no seu percurso de vida, não ter alcançado determinados objetivos, apresentar uma vida desprovida de valor positivo e ter prejudicado a sua imagem através da realização de comportamentos delinquentes. A maioria dos participantes perspetivou o futuro – cinco anos após a data da entrevista - onde desempenhariam um papel ativo na sociedade, antevendo-se a realizar ações que lhe confeririam maior estabilidade e/ou independência (e.g. realizar uma atividade profissional, adquirir carta de condução, mudar de local de residência, obter carro/casa próprio/a); excetuando FS, que apenas referiu imaginar-se mais velho.

Por fim, relativamente à sua opinião sobre o programa “Endireita, os participantes reconheceram, de um modo global, o contributo da sua participação no programa para a sua própria evolução, nomeadamente no que respeita à gestão da ira, agressividade, stress, problemas e relações interpessoais. Concomitantemente, identificaram a apresentação de aplicabilidade dos conteúdos abordados em sessão à realidade da sua vida. Para além disso, alguns partilharam verificar a existência de diferenças a nível dos próprios, após a sua participação no programa, considerando-se, por exemplo, mais tranquilos – no caso de JM, mais tolerantes – no caso de AA, mais cansados – no caso de FS; enquanto os restantes não notaram qualquer diferença em si – ES, RB, RG e MM. Adicionalmente, todos os participantes defenderam só ter participado no programa, porque

foram obrigados judicialmente a isso mesmo; à exceção de RB – que defendeu ter aceite participar no programa porque considerou que seria uma experiência nova para si.

Entrevistas finais a terceiros com contacto direto e frequente com os participantes

Nas entrevistas finais a terceiros com contacto direto e frequente com os participantes do programa “Endireita”, participaram a mãe de ES, a mãe de JM, a mãe e o pai de AA, a avó de FS, a técnica da casa de acolhimento de RG, a tia e a diretora de turma de MM (Anexo N-N). Constatou-se que os entrevistados, na sua maioria, notaram diferenças positivas no comportamento dos participantes, após a sua participação no programa (e.g. participantes mais calmos, mais conscientes das suas ações, mais respeitadores da noção de coletividade, mais autocontrolados, menos agressivos, mais capazes de dialogar assertivamente). Adicionalmente, de um modo geral, consideraram que a participação desses no programa foi importante, tendo contribuído e/ou podendo vir a contribuir para a sua evolução, dado que lhes permitiu, por exemplo, reunir ferramentas essenciais à realização de percursos de vida pró-sociais, num contexto com riscos reduzidos e com condições favoráveis à partilha interpessoal de assuntos intrapessoais. Para além disso, os entrevistados esclareceram que, quando questionavam os jovens acerca do programa, os mesmos, genericamente, referiam que esse estava a correr bem e fazia sentido, sendo apreciado pelos próprios, ainda que inicialmente tenham mencionado não entender o seu propósito.

Entrevista final ao TGC 2

Finalmente, a entrevista feita ao TGC 2 – TGC de JM e RB, disponível no Anexo O-O, revelou que a participação dos referidos jovens no programa foi benéfica, tendo resultado, por exemplo, no aumento dos seus conhecimentos sobre estar em grupo com fins de aprendizagem e das suas competências de gestão de exposição pessoal face a outros. Paralelamente, o TGC 2 referiu que, quando questionava os jovens sobre o programa, os mesmos reconheciam a importância dos conteúdos desenvolvidos nas sessões. Por último, defendeu ser fundamental continuar a aplicar o programa “Endireita” junto de indivíduos acompanhados judicialmente em âmbito penal e tutelar educativo, já que a população acompanhada pelos TGC carece de competências socioemocionais, dificultando a sua reinserção social. Uma versão mais completa da opinião individual de cada um dos entrevistados – incluindo participantes, terceiros com contacto direto e frequente com os mesmos e o TGC 2, sobre o programa considerado encontra-se no Anexo P-P.

Discussão dos resultados

Seguidamente, será feita a discussão da globalidade de resultados obtidos relativamente ao grupo e caso em estudo, conjuntamente. Os mesmos correspondem aos descritos anteriormente e serão analisados tendo em conta a revisão da literatura, enquadramento institucional e caracterização da prática profissional já apresentados. Com essa examinação de resultados, pretende-se compreender qual o impacto do programa “Endireita” (Gomes, 2016a) no desenvolvimento e funcionamento de indivíduos adolescentes ou jovens adultos em cumprimento de medidas judiciais de execução na comunidade, na promoção das suas competências socioemocionais, QV e adaptação comportamental, e na redução do seu risco de reincidência criminal.

Impacto do programa em contexto grupal no desenvolvimento de competências

No campo das competências trabalhadas verificou-se uma diminuição estatisticamente significativa na área da comunicação interpessoal do grupo em estudo. Relativamente a isso, avance-se que a diminuição, verificada no âmbito da aplicação da CACSE-VR, após a conclusão do programa “Endireita”, se apresentou como contrária ao aumento expetável, dado que o programa aplicado visa a promoção de competências socioemocionais na área referida (Gomes, 2016a) e o resultado referido sugere uma regressão das mesmas (Silva et al., 2019). A diminuição do nível de competência individual de comunicação interpessoal foi apresentada por cada um dos elementos do grupo em estudo, o que pode sugerir que a quinta edição do programa se mostrou desadequada à promoção da comunicação interpessoal dos seus participantes, devido a eventuais falhas ao nível da adaptação programática às especificidades das características das dinamizadoras e participantes, interações intra e intercontextuais dos participantes, intervenção na delinquência, processo de aprendizagem socioemocional, abordagem psicomotora e/ou organização logística (Blanckstein et al., 2019; Constant, 2007; Navalho et al., 2013; Petrucci et al., 2016). Contudo, o aumento estatisticamente significativo dos níveis de qualidade de expressão comportamental não verbal, paralinguística e verbal do grupo em estudo, verificado no âmbito da aplicação do SACHS, depois do término do período de intervenção, não corrobora a ausência de melhorias a nível da comunicação interpessoal dos participantes, nem a desadequação do programa ao alcance das mesmas. Nesse sentido, relembre-se que o SACHS foi preenchido pelas dinamizadoras – não pelos participantes, e que a obtenção de pontuações mais altas, nesse instrumento, reflete uma melhor habilidade e adequação sociais de comunicação interpessoal não verbal, paralinguística e verbal

(Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007). Como tal, é possível que redução do nível individual de comunicação interpessoal, verificada através dos dados da CACSE-VR referentes ao grupo em estudo, seja melhor explicada pela evolução do autoconhecimento – intrínseca à aquisição e consolidação de competências socioemocionais (Beauchamp & Anderson, 2010; CASEL, 2015). Adicionalmente, essa evolução também pode ser relacionada com aperfeiçoamento da unificação de fenómenos corporais e psíquicos – inerente ao desenvolvimento psicomotor (Boscaini, 2003; Fonseca, 2010). Nesse sentido, é possível que a seleção das respostas por parte dos participantes, durante a aplicação inicial da CACSE-VR, não tenha sido realista, por causa de interpretações distorcidas, mas não intencionais, do seu desempenho socioemocional (Hardt & Rutter, 2004). Todavia, por outro lado, as referidas distorções iniciais das realidades pessoais também podem ter sido propositadamente dirigidas à procura de desejabilidade social (Hardt & Rutter, 2004).

Por sua vez, a diminuição, embora estatisticamente não significativa das competências de autorregulação do grupo em estudo, depois da realização do programa, suportada pelos resultados da aplicação da CACSE-VR (Silva et al., 2019), também pode indicar a inadequação do programa para a promoção desse domínio socioemocional, tendo em conta os motivos apresentados anteriormente (Blanckstein et al., 2019; Constant, 2007; Navalho et al., 2013; Petrucci et al., 2016). Para além disso, a sugerida regressão do grupo em estudo, no âmbito da sua autorregulação, é concordante com alterações estatisticamente não significativas associadas à diminuição do seu autoconceito e aumento da sua expressividade de depressão, ira e comportamento disruptivo, subsequentes à frequência do programa e verificados através da aplicação do BYI (Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões et al., 2005). As referidas modificações ao nível da autorregulação e, particularmente, do autoconceito e emocionalidade negativa não favorecem o desencadeamento de processos de aprendizagem socioemocional e adaptação comportamental (Anderson et al., 2015; Chung et al., 2020; Moyeda et al., 2017; Shoemaker, 2018a). Todavia, de acordo com as entrevistas realizadas aos participantes e terceiros relacionados com os mesmos – incluindo familiares e prestadores de serviços profissionais, notou-se que a maioria constatou uma melhoria da gestão da ira, agressividade, stress, problemas e relações interpessoais feita pelos participantes – que pressupõe o aumento de competências de autorregulação e não a sua diminuição (Anderson et al., 2015). Por isso, mais uma vez, é possível considerar que os resultados da avaliação inicial dos participantes, relativamente a áreas consideradas no âmbito da autorregulação, apresentaram-se deturpados, eventualmente, devido à manipulação das

respostas dadas, de forma a corresponderem às consideradas socialmente desejáveis (Hardt & Rutter, 2004). Anexamente, o facto de os participantes terem preferido as atividades de relaxação, tal como indicado pelos mesmos na FAIP (Simões, 1993, adaptado por Paiva, 2017) pode ser sugestivo de uma maior valorização por parte desses do desenvolvimento da sua (auto)reflexividade. O desenvolvimento referido pode ser promovido por atividades de relaxação, através do incentivo à consciencialização de limites internos e externos, assim como à redução de sensações e sentimentos negativos, implicado realização das mesmas (Bonnaire et al., 2014; Tubbs, 1996); e promotor da autorregulação (Anderson et al., 2015).

Já no âmbito das competências de resolução de problemas, e em termos de mediana, o grupo em estudo exibiu, tal como esperado, níveis finais superiores aos iniciais, sugerindo um aumento de competência socioemocional a esse nível, ainda que estatisticamente não significativo (Silva et al., 2019). O referido aumento sustenta o potencial do programa “Endireita” relativamente à promoção de competências no âmbito do domínio socioemocional considerado (Gomes, 2016b). Paralelamente, esse aumento também pode refletir o aumento de competências de comunicação interpessoal e autorregulação já defendido, uma vez que uma melhor competência de resolução de problemas é fomentada por melhores competências de comunicação interpessoal e autorregulação (Savopoulos & Lindell, 2018). Similarmente, o desenvolvimento de competências de resolução de problemas pode associar-se ao desenvolvimento de competências cognitivas, tais como as relativas ao funcionamento executivo – que estão na base da solução dos mesmos, e.g.: controlo inibitório, atenção, flexibilidade cognitiva, planeamento e tomada de decisão (Gil-Fenoy et al., 2018). Esse desenvolvimento de competências de resolução de problemas e funcionamento executivo foi estimulado no âmbito do programa “Endireita”, uma vez que se defende que o processo de intervenção psicomotora deve ser orientado para a promoção das interações não só físicas e emocionais do ser humano com o seu contexto, como também simbólicas e cognitivas (FEP, 2012; Maximiano, 2004).

Impacto do programa em contexto grupal na redução de problemas criminais

Quanto ao aumento estatisticamente não significativo dos níveis do grupo em estudo referentes aos vários domínios integrados no pensamento criminal, no IPEPC, esse indicou um eventual aumento dos níveis de pensamento criminal, após o término do programa de intervenção (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011). Tal aumento dos níveis obtidos nos referidos domínios insinua que o programa teve um efeito oposto ao previsto,

no que concerne ao pensamento criminal (Gomes, 2016a), contribuindo para aumento do risco de reincidência criminal (Walters et al., 2018). Face ao exposto, recorde-se que o pensamento criminal se caracteriza por ser irresponsável (Mandracchia et al., 2007) – apoiando o recurso individual a desculpabilizações e neutralizações das próprias ações (Coulacoglou & Saklofske, 2017), assim como a manutenção de um *locus* de controle individual externo (Vicuña et al., 2004). Portanto, o aumento dos níveis de pensamento criminal dos elementos do grupo em estudo diverge da assunção de responsabilidade apresentada pelos mesmos, no seio das suas entrevistas finais, em relação a delitos praticados pelos mesmos no passado, reconhecendo que, no momento da sua realização, agiram de forma reativa. O mesmo aumento também não é compatível com o aumento de competências de resolução de problemas demonstrado pelos indivíduos, já que maiores níveis de pensamento criminal correspondem a menor competência de tomada de decisão (Dodge & Coie, 1987) e processamento correto de informação (Coulacoglou & Saklofske, 2017). Logo, pode acontecer que o aumento registado dos níveis dos domínios associados ao pensamento criminal não corresponda a um aumento efetivo dos níveis de pensamento criminal, mas sim a um ajuste das respostas escolhidas no IPEPC à realidade – não ocorrido no momento de avaliação inicial, minimizando a influência da procura pela desejabilidade social (Hardt & Rutter, 2004) e maximizando o efeito da autoconsciência, entretanto desenvolvida – no contexto de aprendizagem socioemocional proporcionado ao longo do processo de intervenção (Beauchamp & Anderson, 2010; CASEL, 2015). Semelhantemente, as respostas dadas no âmbito da aplicação final do IPEPC, podem espelhar a presença, no momento de avaliação, de estados de humor e saúde mental menos favoráveis a uma autoavaliação realista (Hardt & Rutter, 2004). Complementarmente, estando o aumento dos níveis de pensamento criminal relacionado com a diminuição da probabilidade percebida de punição da prática criminal pensada (Walter et al., 2018), pode acontecer que esse aumento também se associe à diminuição da probabilidade de punição de apresentação de pensamentos criminais não colocados em prática. Se assim for, a expressão desses pensamentos, dentro do contexto das sessões realizadas, pode não ter sido resultante de um verdadeiro aumento dos níveis de pensamento criminal, mas ter sido estimulada por um envolvimento propício à expressão pessoal livre e segura – que é fundamental num contexto de intervenção psicomotora e associado à realização de atividades expressivas e lúdicas, tal como o contexto de aplicação do programa “Endireita” (Deaton & Ohrt, 2018; Lapierre, 2008a, 2008b; Maximiano, 2004). Nesse sentido, a caracterização do ambiente de intervenção feita por RG em conversa com a técnica da sua casa de acolhimento e, posteriormente, transmitida pela

própria, no âmbito da sua entrevista final, à estagiária ilustra essa liberdade e segurança de expressão defendidas, correspondendo à seguinte: “(...) todos tinham o direito de falar e de ser ouvidos (...)”.

Impacto do programa em contexto grupal no aumento da qualidade de vida

Relativamente à diminuição estatisticamente não significativa da satisfação do grupo em estudo com a vida geral e vida amorosa, após a sua participação no programa, essa diminuição não vai ao encontro do bem-estar psicológico visado no seio do “Endireita” (Gomes, 2016a). Nesse sentido, note-se que os participantes, maioritariamente, referiram sentir-se satisfeitos com os próprios, mas não com a sua vida, visto considerarem ter experienciado uma regressão ou interrupção relativamente ao alcance de sucesso no seu percurso evolutivo em associação aos delitos cometidos. Tal insatisfação com a vida corrobora a ideia de que um dos aspetos que caracteriza a população relacionada com a prática criminal é a sua perceção negativa da sua QV (Muller, 2020). No entanto, o aumento, ainda que estatisticamente não significativo, dos níveis de satisfação familiar e profissional/escolar, seguidamente à sua frequência do programa, sugere uma melhoria da perceção da QV dentro dos contextos familiar e profissional/escolar, traduzindo um eventual progresso relativamente ao alcance de vidas qualitativamente boas, que se mostra como uma conquista essencial para a desistência de trajetórias de delinquência (Ward et al., 2007). Tal progresso pode ter sido induzido pelo processo de intervenção psicomotora desenvolvido, já que esse tipo de intervenção procura dar suporte ao indivíduo para a realização bem sucedida da sua adaptação contextual e das suas interações nos seus vários contextos de atuação (Maximiano, 2004; FEP, 2012).

Impacto do programa em contexto individual

Passando à análise do caso em estudo, os resultados obtidos pelo mesmo vão ao encontro dos objetivos do programa “Endireita”, de modo mais óbvio do que os resultados obtidos pelo grupo em estudo, já que MM, mediante a sua conclusão do programa, apresentou níveis mais elevados competências socioemocionais de comunicação interpessoal, autorregulação, resolução de problemas; qualidade de expressão comportamental de habilidades sociais não verbais e paralinguísticas; autoconceito; satisfação com a sua vida, com o próprio, com a sua família, com os seus amigos, com a sua vida escolar e com a sua vida amorosa; bem como níveis mais baixos de expressividade de ansiedade, depressão e ira; e domínios constituintes do pensamento criminal (Gomes, 2016a). As possíveis formas de contribuição do processo de intervenção psicomotora para a

ocorrência de melhorias referentes ao funcionamento socioemocional, saúde mental, pensamento criminal e satisfação com a vida de MM correspondem às já assinaladas anteriormente, no âmbito da análise dos resultados obtidos pelo grupo em estudo. Como tal, o contributo da intervenção psicomotora para a promoção das modificações descritas pode relacionar-se com os seus propósitos de unificação de fenómenos corporais e psíquicos (Boscaini, 2003; Fonseca, 2010); maximização do autoconhecimento (Beauchamp & Anderson, 2010; CASEL, 2015), consciencialização de limites internos e externos (Bonnaire et al., 2014), qualidade de interações físicas, emocionais, simbólicas e cognitivas com o envolvimento (Maximiano, 2004; FEP, 2012); redução de sensações e sentimentos negativos (Tubbs, 1996); capacitação para a adaptação contextual (Maximiano, 2004; FEP, 2012); e criação de um ambiente adequado à expressão pessoal livre e segura (Deaton & Ohrt, 2018; Lapierre, 2008a, 2008b; Maximiano, 2004).

Impacto do programa em contexto de intervenção grupal vs. individual

As diferenças, em termos de resultados e da sua evidência, encontradas entre o grupo e o caso em estudo podem dever-se a diferenças referentes à qualidade da relação terapêutica criada entre dinamizadoras e participantes do programa (Maximiano, 2004); grau de individualização do processo de intervenção conseguido (Navalho et al., 2013); perceção individual de atratividade do modelo de intervenção seguido (Bootsman, 2019); nível de capacitação individual despoletado – associado à adequação das ferramentas pró-sociais de adaptação comportamental disponibilizadas aos contextos de atuação de cada participante (Ward et al., 2007); enfoque em questões de saúde mental e suporte social promovido (Muller, 2020). Outros aspetos que podem ter influenciado as diferenças entre o grupo e caso em estudo podem relacionar-se com processos cognitivos realizado por cada participante, em cada sessão, associados à consciencialização do contexto de intervenção, definição de objetivos de ação, direção de ações a objetivos pré-definidos, atenção prestada, motivação apresentada (Greenwald & Lai, 2020). De acordo com isso, supõe-se que, quanto maior/melhor tiver sido a expressão de cada um dos vários aspetos indicados, melhores terão sido os efeitos do processo de intervenção para cada participante, logo, melhores terão sido os seus resultados. De acordo com isso, é possível sugerir o retorno associado à participação no programa foi superior para MM do que para o grupo em estudo.

Todavia, ressalve-se que a análise dos resultados de cada elemento do grupo em estudo não foi feita de forma individual, contrariamente à análise dos resultados do caso em estudo, o que desvirtua a inferência anterior. Para além disso, a logística do próprio

processo de intervenção em que cada participante participou também não foi exatamente igual entre si, pelo que diferenças a esse nível também se podem ter traduzido em diferenças de impacto do programa no desenvolvimento e funcionamento de cada indivíduo.

Nesse sentido, vale a pena destacar que as sessões do grupo de Carnaxide e Oeiras se realizaram durante o período da tarde, em grupo, em espaços amplos, enquanto as de MM se realizaram durante o período da manhã, de um para um, num espaço pequeno. Perante isso, reconhecendo que o comportamento de cada indivíduo é influenciado a cada momento por circunstâncias contextuais (Anderson et al., 2015; Coulacoglou & Saklofske, 2017), é viável considerar que a adesão, desempenho e resultados individuais relativos ao processo de intervenção podem ter sido afetados pelas referidas circunstâncias. Adicionalmente, note-se que os elementos do grupo em estudo beneficiaram de 17 sessões de intervenção, no máximo, enquanto o caso em estudo realizou oito sessões, sendo que a versão original do programa “Endireita” prevê a execução de um total de 22 sessões. Logo, o fator associado ao número de sessões realizadas por cada participante também pode ter tido influência sobre os seus resultados, visto que esse número foi inferior ao idealizado, podendo ter sido insuficiente para o alcance dos objetivos pré-estabelecidos, no âmbito do programa aplicado.

Seguindo essa lógica, no que diz respeito à apresentação de respostas de intervenção a dificuldades de interação social com os pares é possível considerar que a intervenção em contexto grupal se mostrou mais benéfica do que a intervenção em contexto individual, sendo que em contexto de grupo é possível trabalhar essas questões de forma mais direta (Assink et al., 2015). Todavia, o facto de o grupo de Carnaxide ser constituído por elementos com idades mais díspares entre si, comparativamente às idades dos elementos do grupo de Oeiras, e assiduidade menos estável do que a dos elementos desse segundo grupo, pode ter afetado as dinâmicas relacionais estabelecidas no seio do Grupo de Carnaxide.

Essa possibilidade levantada é suportada pela desilusão expressa verbalmente por ES – o elemento mais novo do Grupo de Carnaxide, no âmbito da sua entrevista final, em relação à referida disparidade de idades, afirmando o seguinte: “(...) Também pensava que ia estar mais gente da minha idade... tinha mais gente para falar.”. Por outro lado, no âmbito dos registos das sessões realizados pela estagiária, foi notório que o facto de JM – o elemento mais velho do grupo de Carnaxide, ter realizado as sessões com ES levou a que JM procurasse assumir um maior papel de modelo de orientação pró-social de ES, motivando-o, valorizando-o e ajudando-o a persistir e a alcançar o sucesso dentro das

atividades propostas nas sessões. Paralelamente, a proximidade das idades das dinamizadoras às idades dos participantes da edição de 2019 do “Endireita”, também pode ter contribuído positivamente para a quantidade e qualidade das interações interpessoais definidas entre os vários intervenientes em cada sessão; sendo que, de acordo com os registos das sessões já mencionados, houve um aumento progressivo da quantidade e qualidade dessas interações, que se fez acompanhar por melhorias ao nível da adesão e empenho demonstrado pelos participantes relativamente às atividades propostas, sessões e processo de intervenção. Essas melhorias de adesão e empenho são corroboradas pelos resultados obtidos nas FAIP (Simões, 1993, adaptado por Paiva, 2017) e FAS (Gomes, 2016b), que indicam os participantes consideraram que as sessões realizadas interessantes e úteis, e ainda que o grau de interesse e utilidade das mesmas foi aumentando ao longo do período de intervenção. Adicionalmente, na FAIP (Simões, 1993, adaptado por Paiva, 2017), os participantes indicaram reconhecer que a sua participação nas sessões potenciou o desenvolvimento das suas competências socioemocionais, tais como de resolução de problemas e gestão de críticas, sendo que esse reconhecimento pode justificar interesse e utilidade percebidos relativamente às sessões.

Já em relação ao espaço de intervenção, dado o teor da intervenção psicomotora e o seu recurso constante ao corpo e ao movimento, o espaço em que se realizaram as sessões individuais de MM, limitou o leque de atividades realizadas, visto tratar-se de um espaço com reduzida área útil; pelo que as atividades desenvolvidas se restringiram, maioritariamente, a atividades de mesa, ainda que preservando o conteúdo lúdico, expressivo e de consciencialização corporal das mesmas (Maximiano, 2004). Tal pode ter limitado o efeito do processo de intervenção, ainda que não tenha impedido a obtenção de resultados positivos.

Considerações finais

Perante tudo isto, após a sua participação no “Endireita”, os participantes, quer do grupo, quer do caso em estudo, mostraram melhorias quantitativamente comprovadas pelos resultados obtidos nos instrumentos de avaliação quantitativa formal utilizados, designadamente no que concerne a habilidades sociais não verbais, paralinguísticas e verbais; competências socioemocionais de resolução de problemas; e satisfação familiar e profissional/escolar. Tal parece sugerir um eventual contributo do programa para a realização das mesmas, ainda que modificações comportamentais resultem da conjugação de diversos fatores, podendo não existir uma relação de causalidade direta entre a

participação no programa e as melhorias funcionais dos participantes (Sampson & Laub, 2003).

Ainda assim, a associação negativa e estatisticamente significativa obtida entre o nível final de resolução de problemas e os níveis finais de ira e comportamento disruptivo apoia a teoria de que a promoção de competências socioemocionais, no âmbito do programa “Endireita”, permite suprir défices associados à gestão comportamental, socioemocional e cognitiva, que são frequentemente apresentados por pessoas que delinquem (Gil-Fenoy et al., 2018; Moffitt, 2005a, 2005b). Dessa forma, permite também atenuar o risco de reincidência criminal dos seus destinatários (van der Put et al., 2012), já que a promoção de competências socioemocionais incentiva a adequação comportamental e evitamento de comportamentos de risco (Trentacosta & Fine, 2010), mediando a relação entre fatores de risco e delinquência (Domitrovich et al., 2017).

Por sua vez, a associação positiva e estatisticamente significativa verificada entre os níveis iniciais de ansiedade, depressão e ira e o nível final de pensamento criminal suporta a ideia de que a emocionalidade negativa e a psicopatologia consistem em fatores de risco para o desenvolvimento de trajetórias delituosas (Chung et al., 2020; Moyeda et al., 2017). Tal ideia, por sua vez, reforça a importância de que a intervenção com vista à redução do risco de reincidência criminal seja dirigida à promoção não só de competências socioemocionais – nomeadamente de autorregulação, mas também à promoção da saúde mental (CASEL, 2020; Muller, 2020).

Para além disso, a associação negativa e estatisticamente significativa encontrada entre os níveis iniciais de satisfação com a vida e com o próprio e o nível inicial de pensamento criminal, sustenta a ideia de que quanto maior for a QV percebida, menor será o risco de reincidência criminal (Muller, 2020). Complementarmente, a associação positiva e estatisticamente significativa registada entre o nível inicial de satisfação profissional/escolar e o nível de comunicação interpessoal final destaca a possibilidade do aumento de competências socioemocionais resultar em aumentos da QV percebida, mediando a relação entre a QV percebida e o risco de delinquência (Domitrovich et al., 2017).

Posto tudo isto, é plausível concluir que os níveis de competências socioemocionais, saúde mental, pensamento criminal e satisfação com a vida se encontram interrelacionados e podem ser ajustados mediante a frequência do programa “Endireita”, justificando a pertinência do recurso à intervenção psicomotora na área da prevenção criminal. Nesse sentido, explicita-se que os processos de intervenção psicomotora podem ser executados na comunidade, o que permite atender à priorização

de medidas de execução na comunidade, face a medidas privativas de liberdade, defendida pela DGRSP (Gomes, 2016a; Navalho et al., 2013). Para além disso, o modelo geral de intervenção psicomotora é concordante com o modelo de funcionamento da DGRSP, possibilitando a adequação do processo de intervenção ao nível de risco, conjunto de necessidades e características individuais do seu destinatário (FEP, 2012; Maximiano, 2004; Navalho et al., 2013). Como tal, a intervenção psicomotora possibilita o aumento da adaptação do ser humano aos seus contextos de atuação, em função do aumento das suas competências psicomotoras, comportamentais cognitivas e socioemocionais enquadrado dentro do processo de intervenção, e também do aumento da sua QV estimulado ao longo desse processo (Heleno et al., 2017). O aumento desses aspetos é fundamental para a capacitação individual para a definição de vidas autodeterminadas e satisfatórias, através de meios socialmente aceitáveis, que deve ocorrer para tornar os acontecimentos de minimização do risco de reincidência criminal e maximização do sucesso de reintegração social mais prováveis (Ward et al., 2007; Muller, 2020).

Limitações

O presente estudo apresentou algumas limitações que podem ter perturbado o seu desfecho, devendo ser consideradas na interpretação do estudo e solucionadas em investigações futuras sobre o mesmo tema. Tais limitações associam-se à dimensão reduzida do grupo de participantes; composição do grupo em estudo por grupos de intervenção distintos (dois grupos de intervenção); restrição do conjunto de participantes em termos de género (masculino) e faixa etária (dos 14 aos 18 anos); inadequação da totalidade de recursos espaciais de intervenção (sala de intervenção individual apertada), falta de adaptação de alguns conteúdos do instrumento de avaliação do pensamento criminal utilizado (i.e. IPEPC) a indivíduos acompanhados judicialmente em âmbito tutelar educativo e não penal; inconsistência da articulação entre o programa de intervenção aplicado e outros contextos de atuação dos participantes (familiar e escolar/profissional); ausência de avaliação de *follow-up*.

Conclusão

O estágio na DGSRP revelou-se um desafio, uma vez que implicou a descoberta de um novo contexto de intervenção – sobre o qual a estagiária considerava ter conhecimentos teóricos e práticos reduzidos. Como tal, foi necessário descobrir como se adaptar para tirar o melhor partido da oportunidade de crescimento profissional, académico e pessoal proporcionada. Por isso, ao longo do período de estágio e, especialmente, durante esse processo de adaptação, foram experienciadas diversas dificuldades, associadas à perceção da necessidade da sua própria mudança comportamental, de forma a ajustar-se à realidade da intervenção em contexto judicial.

Nesse sentido, considerou imprescindível, mas difícil simplificar o seu discurso verbal, de modo a ser melhor compreendida pela população acompanhada; bem como seleccionar ainda mais ponderadamente o que, como e quando dizer e fazer, para evitar ser mal-entendida pela referida população. De notar que este grupo apresentou dificuldades relativas à interpretação realista de interações sociais, resultantes na realização de julgamentos tendenciosos sobre essas interações, sobretudo, num primeiro contacto com uma nova pessoa. Para além disso, a estagiária apresentou dificuldades ao nível da inclusão da família dos participantes no processo de intervenção. Relativamente a este aspeto, destaque-se que, apesar das tentativas de articulação com as famílias dos participantes realizadas pela estagiária, particularmente através de contactos telefónicos, algumas não aceitaram esses contactos; outras aceitaram, mas apresentaram pouca disponibilidade para continuar o momento de partilha sobre o processo, sendo que as que participaram mais ativamente nesse tipo de iniciativas de articulação constituíram exceções. Paralelamente, as questões burocráticas vinculadas à DGRSP limitaram a diversificação das atividades realizadas em contexto de sessão, que talvez pudessem ter sido ultrapassadas se os participantes beneficiassem de seguro de participação nas sessões do Programa “Endireita” – idealmente disponibilizado pela DGRSP. As dificuldades financeiras dos participantes e respetivas famílias também representaram constrangimentos associados ao processo de intervenção, nomeadamente no que respeita à definição da periodicidade de realização das sessões.

Posto isto, uma reflexão final mais aprofundada sobre a experiência de estágio descrita no presente relatório pode ser consultada no Anexo Q-Q; enquanto a identificação de atividades complementares às atividades de intervenção psicomotora realizadas, bem como das atividades de inovação concretizadas se apresenta de seguida. Todavia, antes disso, importa referir que o balanço geral relativamente à experiência de estágio foi bastante positivo, apesar das dificuldades percecionadas, já que foi possível experienciar

em primeira mão o que é intervir em contexto judicial e ser psicomotricista de pessoas que atuaram delituosamente. Por fim, ressalve-se que a experiência considerada culminou na aplicação do programa “Endireita”, um programa de intervenção psicomotora que se tem mostrado como uma mais valia no que concerne à promoção de competências socioemocionais de indivíduos acompanhados judicialmente por TGC da EL1.

Atividades complementares

No âmbito do estágio, foram realizadas atividades complementares às de intervenção psicomotora, que se encontram especificadas no Anexo R-R, entre as quais as seguintes: a) observação direta de entrevistas de execução e/ou recolha de informação feitas pelos TGC da EL1; b) colaboração em serviços externos dos TGC da EL1; c) realização de contactos telefónicos referentes à coleta de dados sobre processos judiciais; d) concretização de entrevistas de execução; e) participação na elaboração de documentos de assessoria técnica ao Tribunal; f) comparência a reuniões relativas ao funcionamento da DGRSP; g) visita guiada ao EP de Caxias; h) apresentação do programa “Endireita” a representantes de diversas entidades institucionais; i) codinamização de um *workshop* em parceria com a AEFMH sobre a intervenção psicomotora em contexto judicial; j) coadjuvação no leccionamento de uma aula integrada no MRPM da FMH sobre a delinquência. A especificação em anexo dessas atividades inclui uma reflexão final sobre cada uma das mesmas.

Atividades de inovação

No âmbito do estágio, também foram concretizadas atividades de inovação, que se encontram detalhadas no Anexo S-S, entre as quais as seguintes: a) auxílio na elaboração de pósteres para apresentação do programa “Endireita” em eventos científicos e de um artigo correspondente a um dos pósteres; b) participação na criação da CACSE-VR; c) apresentação do programa “Endireita” num *workshop* internacional sobre terapias expressivas em meio prisional; d) cooperação no desenvolvimento de um módulo sobre competências socioemocionais, integrado num documento de orientação interna da DGRSP; e) colaboração na apresentação desse módulo num *workshop* sobre práticas de gestão de caso destinado a técnicos das ERS da DGRSP; f) participação como coformadora numa ação de formação sobre as práticas de gestão de caso apresentadas no referido módulo e dirigida aos técnicos mencionados; g) iniciação de um artigo científico sobre a relação entre saúde mental/psicopatologia e delinquência.

Sugestões

No futuro, seria pertinente procurar melhorar alguns aspetos relativos à organização e funcionamento geral do estágio na DGRSP, mas também relativos ao programa “Endireita”. Dessa forma, no Anexo T-T especificam-se algumas sugestões que poderão ser tidas em consideração para a realização de eventuais melhorias, das quais se destacam as seguintes: a) estabelecer parceria com a Unidade de Juventude de Oeiras, para melhor complementar e dar continuidade ao processo de intervenção psicomotora em termos reinserção social, através orientação académica, profissional e de ocupação de tempos livres b) estabelecer parceria com a FMH para utilizar os seus espaços para a realização de sessões de intervenção e da cerimónia de encerramento; c) permitir a inscrição de elementos da comunidade que não estejam a ser acompanhados pela DGRSP no Programa "Endireita", i.e. ter, pelo menos, um grupo de intervenção formado por indivíduos com comportamentos delinquentes e indivíduos sem comportamentos antissociais significativos – modelos pró-sociais (e.g.: alunos da FMH, CSPSRC, CSPO); d) alargar a aplicação do programa a outras equipas da DGRSP; e) abrir vaga para estágio na DGRSP a alunos da Licenciatura em Reabilitação Psicomotora da FMH – orientado por orientadora académica, orientadora local e estagiário de MRPM da FMH; f) definir formas de articulação com as famílias, no âmbito do processo de intervenção, para além da forma associada a contactos telefónicos (e.g.: realizar uma reunião presencial e mensalmente com os familiares dos participantes – conjuntamente ou separadamente, de acordo com as preferências das famílias); g) estabelecer parceria com as equipas de Serviço Social sediadas dentro de bairros sociais, de forma a atuar junto dos seus residentes, de forma preventiva – através da constituição de grupos comunitários para partilha de informação ou até mesmo grupos de intervenção direcionados para a população infantojuvenil.

Lista de Referências

- Adler, F., Mueller G., & Laufer, W. (2001) *Criminology* (4.^a ed.). Nova Iorque: McGraw Hill.
- Aebi, M., Giger, J., Plattner, B., Metzke, C., & Steinhausen, H. (2014). Problem coping skills, psychosocial adversities and mental health problems in children and adolescents as predictors of criminal outcomes in young adulthood. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 23, 283-293. doi: 10.1007/s00787-013-0458-y
- Almeida, G. (2005). O espaço do psicomotricista numa equipa de Saúde Mental Infantil. *A Psicomotricidade* (6), 56-64.
- American Psychiatric Association [APA] (2013). DSM-5: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5^a Ed.). Arlington, Virgínia: American Psychiatric Association.
- Anderson, S., Donlan, A., McDermott, E., & Zaff, J. (2015). Ecology matters: Neighborhood differences in the protective role of self-control and social support for adolescent antisocial behavior. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85 (6), 536-549. doi: 10.1037/ort0000124
- Andreu, J. & Peña, M. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Conducta Antisocial y Delictiva en adolescentes. *Anales de Psicología*, 29 (2), 516-522.
- Andrews, D. A., Bonta, J., & Hoge, R. D. (1990). Classification for effective rehabilitation: Rediscovering psychology. *Criminal Justice and Behavior*, 17 (1), 19-52. doi: 10.1177/0093854890017001004.
- Assink, M., van der Put, C., Hoeve, M., Vries, S., Stams, G., & Oort, F. (2015). Risk factors for persistent delinquent behavior among juveniles: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 42, 47-61. doi: 10.1016/j.cpr.2015.08.002
- Associação Portuguesa de Psicomotricidade – APP (2020). Psicomotricidade. Associação Portuguesa de Psicomotricidade. Consultado em <https://www.appsicomotricidade.pt/psicomotricidade/>
- Ayers, C., Williams, J., Hawkins, J., Peterson, P., Catalano, R., & Abbott, R. (1999). Assessing correlates of onset, escalation, deescalation and desistence of delinquent behaviour. *Journal of Quantitative Criminology*, 15 (3), 277-306.
- Barkley, R. (2008). Transtornos comórbidos, adaptação social e familiar e subtipos. In R. Barkley et al. (Eds.), *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade* (3.^a ed., pp. 196-230). (R. C. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Baumeister, R., Vohs, K., & Tice, D. (2007). The Strength Model of Self-Control. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 351-355. doi : 10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x
- Beauchamp, M. & Anderson, V. (2010). SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136, 39-64. doi:10.1037/a0017768
- Beck, A., Davis, D., & Freeman, A. (Eds.). (2015). *Cognitive Therapy of Personality Disorders*. Nova Iorque, EUA: Guilford Press.

- Beck, J., Beck, A., & Jolly, J. (2005, traduzido e adaptado por Simões, C., Matos, M., & Lebre, P., 2005). *Folha de resposta do Beck Youth Inventories*.
- Berger, A., Kofman, O., Livneh, U., & Henik, A. (2007). Multidisciplinary perspectives on attention and the development of self-regulation. *Progress in Neurobiology*, 82, 256-286. doi: 10.1016/j.pneurobio.2007.06.004
- Berghuis, M. (2018). Reentry programs for adult male offender recidivism and reintegration: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62 (14) 4655-4676. doi: 10.1177/0306624X18778448
- Blanckstein, A., van der Rijken, R., Eeren, H., Lange, A., Scholte, R., Moonen, X.,... Didden, R. (2019). Evaluating the effects of multisystemic therapy for adolescents with intellectual disabilities and antisocial or delinquent behaviour and their parents. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32 (3), 575-590. doi: 10.1111/jar.12551
- Bonnaire, C., Bastard, N., Couteron, J., Har, A., & Phan, O. (2014). La thérapie familiale multidimensionnelle (MDFT): quelles influences, quelles spécificités? *L'Encéphale*, 40 (5), 408-415. doi: 10.1016/j.encep.2013.04.018
- Bootsman, F. (2019). Neurobiological intervention and prediction of treatment outcome in the juvenile criminal justice system. *Journal of Criminal Justice*, 65, 101554. doi: 10.1016/j.jcrimjus.2018.05.001
- Boscaini, F. (2003). O desenvolvimento psico-corporal e o papel da Psicomotricidade. *A Psicomotricidade*, 1 (2), 20-26.
- Bruno, M., Carita, A., Diniz, A., Gonçalves, I., & Teles, J. (2015). *Tópicos de Estatística*. Texto de apoio para a unidade curricular de Estatística I, do 1.º ano, das licenciaturas em Ciências do Desporto, Ergonomia e Reabilitação Psicomotora da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.
- Burt, S. (2012). How do we optimally conceptualize the heterogeneity within antisocial behavior? An argument for aggressive versus non-aggressive behavioral dimensions. *Clinical Psychology Review*, 32 (4), 263-279.
- Butler, S., Leschied, A., & Fearon, P. (2007). Antisocial beliefs and attitudes in pre-adolescent and adolescent youth: the development of the antisocial beliefs and attitudes scales (ABAS). *Journal of Youth and Adolescence*, 36 (8), 1058-1071.
- Caballo, V. (1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007). *Folha de resposta do Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social*.
- Cabral, S. (2008). A relação psicomotora na formação clínica do psicomotricista. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 8 (31), 77-92.
- Cantril, H. (1965, adaptado por Gomes, 2015). *Folha de resposta da Cantril Ladder*.
- Casey, S. (2011). Elements of psychological maturity and its influence on antisocial and criminal behaviour. *Open Criminology Journal*, 4 (1), 32-39.

- Caspi, A., Moffitt, T., Morgan, J., Rutter, M., Taylor, A., Arseneault, L.,... Polo-Tomas, M. (2004). Maternal Expressed Emotion Predicts Children's Antisocial Behavior Problems: Using Monozygotic-Twin Differences to Identify Environmental Effects on Behavioral Development. *Developmental Psychology*, 40 (2), 149-161.
- Caspi, A., Moffitt, T., Silva, P., Stouthamer-Loeber, M., Krueger, R., & Schmutte, P. (1994). Are some people crime-prone? Replications of the personality-crime relationship across countries, genders, races, and methods. *Criminology*, 32 (2), 163-196. doi: 10.1111/j.1745-9125.1994.tb01151.x
- Centro Social Paroquial de Oeiras – CSPO (2020a). Início – Quem somos. *Centro Social Paroquial de Oeiras*. Consultado em <https://www.cspo.com.pt/>
- CSPO (2020b). A Instituição – História. *Centro Social Paroquial de Oeiras*. Consultado em https://www.cspo.com.pt/cspo_historia.htm
- CSPO (2020c). Infância. *Centro Social Paroquial de Oeiras*. Consultado em https://www.cspo.com.pt/cspo_infancia.htm
- CSPO (2020d). Idosos. *Centro Social Paroquial de Oeiras*. Consultado em https://www.cspo.com.pt/cspo_idosos.htm
- CSPO (2020e). A Instituição – Política de Qualidade. *Centro Social Paroquial de Oeiras*. Consultado em https://www.cspo.com.pt/cspo_qualidade.htm
- CSPO (2020f). A Instituição – Sustentabilidade. *Centro Social Paroquial de Oeiras*. Consultado em https://www.cspo.com.pt/cspo_sustenta.htm
- CSPO (2020g). A Instituição – Parcerias. *Centro Social Paroquial de Oeiras*. Consultado em https://www.cspo.com.pt/cspo_colabora.htm
- Centro Social Paroquial São Romão de Carnaxide – CSPSRC (2020a). A Instituição – Quem somos. *Centro Social Paroquial São Romão de Carnaxide*. Consultado em <https://cspcarnaxide.wixsite.com/centrosocial/quem-somos>
- CSPSRC (2020b). Respostas Sociais. *Centro Social Paroquial São Romão de Carnaxide*. Consultado em <https://cspcarnaxide.wixsite.com/centrosocial/respostas-sociais>
- CSPSRC (2020c). Centro de Estudos. *Centro Social Paroquial São Romão de Carnaxide*. Consultado em <https://cspcarnaxide.wixsite.com/centrosocial/atl-e-centro-de-estudos>
- CSPSRC (2020d). Musicentro – Escola de Música. *Centro Social Paroquial São Romão de Carnaxide*. Consultado em <https://cspcarnaxide.wixsite.com/centrosocial/musicentro-escola-de-musica>
- CSPSRC (2020e). Saúde. *Centro Social Paroquial São Romão de Carnaxide*. Consultado em <https://cspcarnaxide.wixsite.com/centrosocial/saude-1>
- CSPSRC (2020f). Escola de Cuidadores. *Centro Social Paroquial São Romão de Carnaxide*. Consultado em <https://cspcarnaxide.wixsite.com/centrosocial/escola-de-cuidadores>

- Chan, G. & Lo, T. (2016). The effect of negative experiences on delinquent behavior of youth in a social withdrawal situation. *Journal of Adolescence*, 50, 69-80. doi: 10.1016/j.adolescence.2016.05.002
- Charles, P., Gorman-Smith, D., Schoeny, M., Suder, L., Tolan, P., Henry, D. (2018). Fathers' criminal behavior and involvement with children: The moderating role of family relationships. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 9 (1), 131-157. doi:10.1086/695386
- Chung, Y., Hong, J., Kim, B., Kim, J., Noh, I., Wee, J.,... Lim, M. (2020). ADHD, suicidal ideation, depression, anxiety, self-esteem, and alcohol problem in Korean juvenile delinquency. *Medicine (Baltimore)*, 99 (11), e19423. doi: 10.1097/MD.00000000000019423.
- Cia, F. & Barham, E. (2009). O envolvimento paterno e o desenvolvimento social de crianças iniciando as atividades escolares. *Psicologia em Estudo*, 14, (1), 67-74.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL (2015). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs – Middle and High School Edition*. Consultado em <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>
- CASEL (2020). SEL Impact. CASEL. Consultado em <https://casel.org/impact/>
- Constant, J. (2007). Un métissage en quête d'identité: pédopsychiatrie et psychomotricité. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 55, 87-92.
- Coulacoglou, C. & Saklofske, D. (2017). Theoretical Perspectives of Criminal Behaviors and Developmental Criminology. In C. Coulacoglou & D. Saklofske (Eds.), *Psychometrics and Psychological Assessment: Principles and Applications* (1.^a ed., pp. 383-403). Cambridge, Massachusetts: Academic Press. doi: 10.1016/B978-0-12-802219-1.00013-4
- Crocetti, E., Moscatelli, S., Van der Graaff, J., Keijsers, L., van Lier, P., Koot, H.,... Branje, S. (2016). The dynamic interplay among maternal empathy, quality of mother-adolescent relationship, and adolescent antisocial behaviors: New insights from a six-wave longitudinal multi-informant study. *PLOS ONE*, 1 (3), e0150009. doi: 10.1371/journal.pone.0150009
- Crone, E. & Dahl, R. (2012). Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience*, 13, 636-650. doi: 10.1038/nrn3313
- Crossley, S. (2015). Antisocial Behavior. In J. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2.^a ed., pp. 790-795). Amsterdão: Elsevier. doi: 10.1016/B978-0-08-097086-8.28006-9
- Cultiv - Associação de Ideias para a Cultura e Cidadania (n.d.a). Projeto. *A Poesia Não Tem Grades*. Consultado em <http://apoesianaotemgrades.pt/>
- Cultiv - Associação de Ideias para a Cultura e Cidadania (n.d.b). Sobre. *PARTS – Parentalidade através da Arte*. Consultado em https://www.facebook.com/pg/PARTS-Parentalidade-atrav%C3%A9s-da-Arte-456482558246141/about/?ref=page_internal
- Deaton, J. & Ohrt, J. (2018). Integration of expressive techniques in multisystemic therapy with at-risk adolescents: A retrospective case analysis. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 7 (1), 92-99. doi: 10.1177/1066480718819873

- Decreto-Lei n.º 123/2011 (29 de dezembro de 2011). Ministério da Justiça. *Diário da República, Série I*, n.º 249, pp. 5481-5490. Consultado em <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/145185/details/maximized>
- Decreto-Lei n.º 15/93 (22 de janeiro de 1993). Ministério da Justiça. *Diário da República, Série I-A*, n.º 18, pp. 234-252. Consultado em http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=181&tabela=leis&so_miolo=
- Decreto-Lei n.º 215/2012 (28 de setembro de 2012). Ministério da Justiça. *Diário da República, Série I*, n.º 189, pp. 5470-5480. Consultado em <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/175545/details/maximized>
- Decreto-Lei n.º 401/82 (23 de setembro de 1982). Ministério da Justiça. *Diário da República, Série I*, 1.º Suplemento, pp. 3006-(64)-3006-(66). Consultado em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/319742/details/normal?jp=true/en>
- Decreto-Lei n.º 48/95 (15 de março de 1995). Ministério da Justiça. *Diário da República, Série I-A*, n.º 63, pp. 1-5. Consultado em http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=109&tabela=leis
- Decreto-Lei n.º 78/87 (17 de fevereiro de 1987). Ministério da Justiça. *Diário da República, Série I*, n.º 40, pp. 1-173. Consultado em <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/121702378/201903281554/exportPdf/maximized/1/cacheLevelPage?rp=diploma>
- Demšar, J. (2006). Statistical Comparisons of Classifiers over Multiple Data Sets. *Journal of Machine Learning Research*, 7, 1-30.
- Denson, T., Capper, M., Oaten, M., Friese, M., & Schofield, T. (2011). Self-control training decreases aggression in response to provocation in aggressive individuals. *Journal of Research in Personality*, 45, 252-256. doi: 10.1016/j.jrp.2011.02.001
- Dinno, A. (2015). Nonparametric pairwise multiple comparisons in independent groups using Dunn's test. *The Stata Journal*, 15 (1), 292-300. doi: 10.1177/1536867X1501500117
- Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais – DGRSP (2017). *Relatório Estatístico Anual 2016: Assessoria Técnica à Tomada de Decisão Judicial e Penas e Medidas na Comunidade nas áreas Penal e Tutelar Educativa*. Consultado em <https://dgrsp.justica.gov.pt/Portals/16/Est%C3%A1tisticas/Assessoria/rea-aoptot-2016.pdf?ver=2019-05-22-133655-833>
- DGRSP (2018). *Relatório Estatístico Anual - 2017: Assessoria Técnica à Tomada de Decisão Judicial e Apoio à Execução de Penas e Medidas na Comunidade - Áreas Penal e Tutelar Educativa (Vigilância Eletrónica e Centros Educativos)*. Consultado em <https://dgrsp.justica.gov.pt/Portals/16/Est%C3%A1tisticas/Assessoria/rea-aoptot-2017.pdf?ver=2019-05-22-133655-740>
- DGRSP (2019a). *Relatório Estatístico Anual 2018: Assessoria Técnica à Tomada de Decisão Judicial (Relatórios e Audições) e Execução de Penas e Medidas nas áreas Penal e Tutelar Educativa*. Consultado em https://dgrsp.justica.gov.pt/Portals/16/Est%C3%A1tisticas/Assessoria/rea_2018.pdf?ver=2019-08-27-151102-833

- DGRSP (2019b). *Assessoria Técnica à Tomada de Decisão: Penas e Medidas não Privativas de Liberdade e de Execução na Comunidade – áreas Penal e Tutelar Educativa (Estatística Junho 2019)*. Consultado em https://dgrsp.justica.gov.pt/Portals/16/Est%C3%A1tisticas/Assessoria/s-e_0619.pdf?ver=2019-08-09-153110-933
- DGRSP (2020a). *Justiça Juvenil: Serviços de execução de medidas tutelares educativas. JUSTIÇA.GOV.PT*. Consultado em <https://justica.gov.pt/Justica-juvenil/Servicos-de-execucao-de-medidas-tutelares-educativas>
- DGRSP (2020b). *Justiça de Adultos: Penas e Medidas na Comunidade – Assessoria aos Tribunais. Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais*. Consultado em <https://dgrsp.justica.gov.pt/Justi%C3%A7a-de-adultos/Penas-e-medidas-na-comunidade/Assessoria-aos-Tribunais>
- DGRSP (2020c). *Justiça de Adultos: Penas e Medidas na Comunidade – Sistema Punitivo Atual. Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais*. Consultado em <https://dgrsp.justica.gov.pt/Justi%C3%A7a-de-adultos/Penas-e-medidas-na-comunidade/Sistema-punitivo-atual>
- DGRSP (2020d). *Justiça de Adultos: Penas e Medidas na Comunidade – Medidas na Comunidade – Suspensão Provisória do Processo. Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais*. Consultado em <https://dgrsp.justica.gov.pt/Justi%C3%A7a-de-adultos/Penas-e-medidas-na-comunidade/Medidas-na-Comunidade/Suspens%C3%A3o-Provis%C3%B3ria-do-Processo>
- DGRSP (2020e). *Justiça de Adultos: Penas e Medidas na Comunidade – Medidas na Comunidade – Liberdade Condicional. Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais*. Consultado em <https://dgrsp.justica.gov.pt/Justi%C3%A7a-de-adultos/Penas-e-medidas-na-comunidade/Medidas-na-Comunidade/Liberdade-Condiciona>
- DGRSP (2020f). *Justiça de Adultos: Penas e Medidas na Comunidade – Medidas na Comunidade – Liberdade para a Prova. Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais*. Consultado em <https://dgrsp.justica.gov.pt/Justi%C3%A7a-de-adultos/Penas-e-medidas-na-comunidade/Medidas-na-Comunidade/Liberdade-para-a-Prova>
- DGRSP (2020g). *Justiça de Adultos: Penas e Medidas na Comunidade – Medidas na Comunidade – Suspensão da Execução do Internamento. Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais*. Consultado em <https://dgrsp.justica.gov.pt/Justi%C3%A7a-de-adultos/Penas-e-medidas-na-comunidade/Medidas-na-Comunidade/Suspens%C3%A3o-da-Execu%C3%A7%C3%A3o-do-Internamento>
- DGRSP (2020h). *Justiça Juvenil: Justiça de Crianças e Jovens – Processo Tutelar Educativo. Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais*. Consultado em <https://dgrsp.justica.gov.pt/Justi%C3%A7a-juvenil/Justi%C3%A7a-de-crian%C3%A7as-e-jovens/Processo-Tutelar-Educativo>
- DGRSP (2020i). *Justiça de Adultos: Penas e Medidas na Comunidade – Delegações Regionais de Reinserção – Delegação Regional de Reinserção do Sul e Ilhas. Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais*. Consultado em <https://dgrsp.justica.gov.pt/Justi%C3%A7a-de-adultos/Penas-e-medidas-na-comunidade/Delegacoes-Regionais-de-Reinsercao/Delegacao-Regional-de-Reinsercao-do-Sul-e-Ilhas>

[comunidade/Delega%C3%A7%C3%B5es-regionais-de-Reinser%C3%A7%C3%A3o/Delega%C3%A7%C3%A3o-Regional-de-Reinser%C3%A7%C3%A3o-do-Sul-e-Ilhas](https://dgrsp.justica.gov.pt/Justi%C3%A7a-de-adultos/Penas-e-medidas-na-comunidade/Delega%C3%A7%C3%B5es-regionais-de-Reinser%C3%A7%C3%A3o/Delega%C3%A7%C3%A3o-Regional-de-Reinser%C3%A7%C3%A3o-do-Sul-e-Ilhas)

DGRSP (2020j). Justiça de Adultos: Penas e Medidas na Comunidade – Delegações Regionais de Reinserção – Delegação Regional de Reinserção do Sul e Ilhas – Equipa Lisboa 1. *Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais*. Consultado em <https://dgrsp.justica.gov.pt/Justi%C3%A7a-de-adultos/Penas-e-medidas-na-comunidade/Delega%C3%A7%C3%B5es-regionais-de-Reinser%C3%A7%C3%A3o/Delega%C3%A7%C3%A3o-Regional-de-Reinser%C3%A7%C3%A3o-do-Sul-e-Ilhas/Equipa-Lisboa-1>

DGRSP (2020l). Sobre a DGRSP – Organograma. *Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais*. Consultado em <https://dgrsp.justica.gov.pt/Sobre-a-DGRSP/Quem-somos/Organograma>

Dobson, D. & Dobson, K. (2016). *Evidence-Based Practice of Cognitive-Behavioral Therapy*. Nova Iorque, EUA: Guilford Publications.

Dodge, K. & Coie, J. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1146-1158.

Dodge, K. & Crick, N. (1990). Social Information-Processing Bases of Aggressive Behavior in Children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16 (1), 8-22. doi: 10.1177/0146167290161002

Dodge, K., Price, J., Bachorowski, J., & Newman, J. (1990). Hostile attributional biases in severely aggressive adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 99, 385-392. doi: 10.1037/0021-843X.99.4.385

Domitrovich, C., Durlak, J., Staley, K., & Weissberg, R. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88 (2), 408-416. doi: 10.1111/cdev.12739

Drabick, D., Bubier, J., Chen, D., Price, J., & Lanza, H. (2011). Source-specific oppositional defiant disorder among inner-city children: Prospective prediction and moderation. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40 (1), 23-35.

DuPaul, G., Gormley, M., & Laracy, S. (2013). Comorbidity of LD and ADHD: Implications of DSM-5 for assessment and treatment. *Journal of Learning Disabilities*, 46 (1), 43-51. doi: 10.1177/0022219412464351

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Edelstein, A. (2016). Rethinking Conceptual Definitions of the Criminal Career and Serial Criminality. *Trauma Violence Abuse*, 17 (1), 62-71. doi: 10.1177/1524838014566694

- Ellis, A. (1974). Experience and rationality: The making of a rational-emotive therapist. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 11 (3), 194-198.
- Ellis, B., Del Giudice, M., Dishion, T., Figueredo, A., Gray, P., Griskevicius, V.,... Wilson, D. (2012). The evolutionary basis of risky adolescent behavior: Implications for science, policy, and practice. *Developmental Psychology*, 48, 598-623. doi: 10.1037/a0026220
- Ellis, L., Hoskin, A., & Ratnasingram, M. (2018). Personality and Behavioral Factors. In L. Ellis, A. Hoskin, & M. Ratnasingram (Eds.), *Handbook of Social Status Correlates* (1.^a ed., pp. 75-118). Cambridge, Massachusetts: Academic Press. doi: 10.1016/B978-0-12-805371-3.00004-2
- Epstein, J., Griffin, K., & Botvin, G. (2000). Competence skills help deter smoking among inner city adolescents. *Tobacco Control*, 9, 33-39. doi: 10.1136/tc.9.1.33
- Esposti, M., Pereira, S., Humphreys, D., Sale, R., & Bowes, L. (2020). Child maltreatment and the risk of antisocial behaviour: A population-based cohort study spanning 50 years. *Child Abuse & Neglect*, 99, 104281. doi: 10.1016/j.chiabu.2019.104281
- Estatutos do Centro Social Paroquial de São Romão de Carnaxide de 2015 (19 de maio de 2015). *Direção do Centro Social Paroquial São Romão de Carnaxide*. Consultado em https://6ae99147-679b-46a9-b8a7-46d643f6940c.filesusr.com/ugd/0f9b72_c02373ce56874ce6b718a3fc9e91969d.pdf
- Eurostat (2016). Estatísticas sobre a criminalidade. *Eurostat – Statistics Explained*. Consultado em https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Crime_statistics/pt&direction=next&oldid=321514
- Evans, G. (2003). A multimethodological analysis of cumulative risk and allostatic load among rural children. *Developmental Psychology*, 39, 924-933. doi: 10.1037/0012-1649.39.5.924
- Ezell, M. (2015). Crime, Desistance, and Persistence. In J. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2.^a ed., pp. 137-144). Amesterdão: Elsevier. doi: 10.1016/B978-0-08-097086-8.45051-8
- Fazio, R. (2007). Attitudes as object-evaluation associations of varying strength. *Social Cognition*, 25 (5), 603-637.
- Finkeldey, J., Longmore, M., Giordano, P., & Manning, W. (2020). Identifying as a troublemaker/partier: The influence of parental incarceration and emotional independence. *Journal of Child and Family Studies*, 29 (3), 802-806. doi: 10.1007/s10826-019-01561-y
- Fiorelli, J. & Russ, S. (2012). Pretend play, coping, and subjective well-being in children: A follow-up study. *American Journal of Play*, 81-103.
- Fleming, C., Eisenberg, N., Catalano, R., Kosterman, R., Cambron, Hawkins, J.,... Watrous, J. (2019). Optimizing assessment of risk and protection for diverse adolescent outcomes: Do risk and protective factors for delinquency and substance use also predict risky sexual behavior? *Prevention Science*, 20 (5), 788-799. doi: 10.1007/s11121-019-0987-9
- Fonseca, V. (2010). Psicomotricidade: uma visão pessoal. *Construção psicopedagógica*, 18 (17), 42-52. Consultado em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n17/v18n17a04.pdf>

- Fontaine, N., Carboneau, R., Vitaro, F., Barker, E., & Tremblay, R. (2009). Research review: A critical review of studies on the developmental trajectories of antisocial behavior in females. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50 (4), 363-385. doi: 10.1111/j.1469-7610.2008.01949.x
- Fontaine, R. (2008). On-line decision making and antisocial behaviour: Some essential but neglected issues. *Clinical Psychology Review*, 28 (1), 17-35.
- Fórum Europeu de Psicomotricidade – FEP (2012). *Psychomotrician Professional Competences in Europe*. Consultado em http://psychomot.org/documents-inventory/professional_competences_2012.pdf
- Frick, P., Cornell, A., Bodin, S., Dane, H., Barry, C., & Loney, B. (2003). Callous-unemotional traits and developmental pathways to severe conduct problems. *Developmental Psychology*, 39 (2), 246-260.
- Furlong, M., McGilloway, S., Bywater, T., Hutchings, J., Smith, S., & Donnelly, M. (2012). Behavioural and cognitive-behavioural group-based parenting programmes for early-onset conduct problems in children aged 3 to 12 years (Review). *The Cochrane Library*, 15 (2), CD008225. doi: 10.1002/14651858.CD008225.pub2
- Gardner, L. & Shoemaker, D. (1989). Social Bonding and Delinquency: A Comparative Analysis. *The Sociological Quarterly*, 30 (3), 481-499. doi: 10.1111/j.1533-8525.1989.tb01532.x
- Gil-Fenoy, M., García-García, J., Carmona-Samper, E., & Ortega-Campos, E. (2018). Antisocial Behavior and Executive Functions in Young Offenders. *Revista de Psicodidáctica*, 23 (1), 70-76. doi: 10.1016/j.psicoe.2017.10.001
- Gillberg, C., Gillberg, I., Rasmussen, P., Kadesjö, B., Söderström, H., Råstam, M.,... Niklasson, L. (2004). Co-existing disorders in ADHD – implications for diagnosis and intervention. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13 (1), i80-i92. doi: 10.1007/s00787-004-1008-4
- Giordano, P., Cernkovich, S. & Rudolph, J. (2002). Gender, Crime, and Desistance: Toward a Theory of Cognitive Transformation. *American Journal of Sociology*, 107 (4), 990-1064.
- Gomes, C. (2016a). *Manual de Utilização do Programa Endireita: Programa de Promoção de Competências Pessoais e Sociais*. Consultado em <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/11655/2/Manual%20de%20utiliza%c3%a7%c3%a3o%20do%20Programa%20Endireita.pdf>
- Gomes, C. (2016b). *Psicomotricidade na Promoção de Competências Pessoais e Sociais: Intervenção com jovens adultos em acompanhamento no âmbito de medidas de execução na comunidade*. Relatório de Estágio de Mestrado em Reabilitação Psicomotora apresentado à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa. Consultado em <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/11655/1/TESE%20DEFINITIVA.pdf>
- Gopnik, A. & Walker, C. (2013). Considering counterfactuals: The relationship between casual learning and pretend play. *American Journal of Play*, 6 (1) 15-28.
- Gottfredson, M. & Hirschi, T. (1990). *A General Theory of Crime*. Palo Alto, California: Stanford University Press.

- Greenwald, A. & Lai, C. (2020). Implicit social cognition. *Annual Review of Psychology*, 71, 419-445. doi: 10.1146/annurev-psych-010419-050837
- Hagger, M., Wood, C., Stiff, C., & Chatzisarantis, N. (2010). Ego depletion and the strength model of self-control: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136, 495-525. doi: 10.1037/a0019486
- Hampton, A., Drabick, D., & Steinberg, L. (2014). Does IQ moderate the relation between psychopathy and juvenile offending? *Law and Human Behavior*, 38 (1), 23.
- Hardt, J. & Rutter, M. (2004). Validity of adult retrospective reports of adverse childhood experiences: Review of the evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (2), 260-273. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00218.x
- Harwood-Gross, A., Lambez, B., Feldman, R., & Rasseovsky, Y. (2020). Perception of caregiving during childhood is related to later executive functions and antisocial behavior in at-risk boys. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 37. doi: 10.3389/fpsy.2020.00037
- Heleno, A., Fernandes, F., Azevedo, G., Silva, M., Pratas, M., & Santos, S. (2017). A Intervenção Psicomotora em Portugal: Revisão Sistemática. *A Psicomotricidade* (20), 115-148.
- Hirschi, T. (1998). A Control Theory of Delinquency. In F. Williams III & M. McShane (Eds.), *Criminology Theory: Selected Classic Readings* (2.^a ed., pp. 289-305). Cincinnati, Ohio: Anderson Publishing.
- Hoffmann, B. (2016). The role of expressive therapies in therapeutic interactions; art therapy – explanation of the concept. *Trakia Journal of Sciences* (3), 197-202. doi: 10.15547/tjs.2016.03.001
- Hofmann, V. & Müller, C. (2018). Avoiding antisocial behavior among adolescents: The positive influence of classmates' prosocial behavior. *Journal of Adolescence*, 68, 136-145. doi: 10.1016/j.adolescence.2018.07.013
- Holoyda, B., McDermott, B., & Newman, W. (2017). Insane Sex Offenders: Psychiatric and Legal Characteristics of Sexual Offenders Found Not Guilty by Reason of Insanity. *Journal of Forensic Sciences*, 63 (4), 1207-1214. doi: 10.1111/1556-4029.13707
- Holsinger, A. (1999). Assessing criminal thinking: attitudes and orientations influence behaviour. *Corrections Today*, 61 (1), 22-25.
- Horn, D. (2003). *The Criminal Body: Lombroso and the Anatomy of Deviance*. Nova Iorque: Routledge. Consultado em https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=ZdLMCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Horn,+2003+criminal&ots=h604w5Bo2z&sig=raeRC5au_XwE8lterCj209PESl8&redir_esc=y#v=onepage&q=Horn%2C%202003%20criminal&f=false
- Huesmann, L., Moise-Titus, J., Podolski, C., & Eron, L. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992. *Developmental Psychology*, 39 (2), 201-221. doi: 10.1037/0012-1649.39.2.201

- Jacob, R. & Parkinson, J. (2015). The potential for school-based interventions that target executive function to improve academic achievement: a review. *Review of Educational Research*, 85, 512-552. doi: 10.3102/0034654314561338
- Krahé, B. (2012). Report of the media violence commission. *Aggressive Behavior*, 38, 335-341.
- Lapierre, A. (2008a). Cuerpo y Psiquismo. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 8 (31), 15-20.
- Lapierre, A. (2008b). El juego: Expresión primera del inconsciente. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 8 (31), 37-42.
- Lei n.º 166/99 (14 de setembro de 1999). Ministério da Justiça. *Diário da República, Série I-A*, n.º 215, pp. 1-59. Consultado em https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/66647977/201905061436/exportPdf/normal/1/cacheLevelPage?LegislacaoConsolidada_WAR_drefrontofficeportlet_rp=diploma
- Levey, E., Garandeau, C., Meeus, W., & Branje, S. (2019). The longitudinal role of self-concept clarity and best friend delinquency in adolescent delinquent behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1068-1081. doi: 10.1007/s10964-019-00997-1
- Li, J., Hestenes, L., & Wang, Y. (2014). Links Between Preschool Children's Social Skills and Observed Pretend Play in Outdoor Childcare Environments. *Early Childhood Education Journal*, 44 (1), 1-8. doi: 10.1007/s10643-014-0673-2
- Littell, J., Campbell, M., Green, S., & Toews, B. (2009). Multisystemic Therapy for social, emotional, and behavioral problems in youth aged 10-17 (Review). *The Cochrane Library*, 19 (4), CD004797. doi: 10.1002/14651858.CD004797.pub4
- Lösel, F., & Farrington, D. (2012). Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence. *American Journal of Preventive Medicine*, 43, S8-S23. doi: 10.1016/j.amepre.2012.04.029
- Lussier, P., Farrington, D., & Moffitt, T. (2009). Is the antisocial child father of the abusive man? A 40-year prospective longitudinal study on the developmental antecedents of intimate partner violence. *Criminology*, 47 (3), 741-780. doi: 10.1111/j.1745-9125.2009.00160.x
- Magnusson, D., Klintenberg, B., & Stattin, H. (2017). Autonomic Activity/Reactivity, Behavior, and Crime in a Longitudinal Perspective. In J. McCord (Ed.), *Facts, Frameworks, and Forecasts: Advances in Criminological Theory* (1.^a ed., Vol. 3, pp. 287-318). Nova Iorque: Routledge.
- Malchiodi, C. (2005). Expressive Therapies: History, Theory, and Practice. *Expressive Therapies* (1.^a ed., pp. 1-15). Nova Iorque: Guilford Publications.
- Mandracchia, J., Morgan, R., Garos, S., & Garland, J. (2007). Inmate thinking patterns: An empirical investigation. *Criminal Justice and Behaviour*, 34, 1029-1043.
- Mason, W. (2001). Self-Esteem and Delinquency Revisited (Again): A Test of Kaplan's Self-Derogation Theory of Delinquency Using Latent Growth Curve Modeling. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 83-102.

- Matos, R., Martins, F., Carneiro, A., Ribeiro, L., Campos, L., & Negrão, M. (2019). Jovens, género e desviância em Portugal – Evoluções recentes e desafios atuais. In J. Martins & M. Simões (Eds.), *Crime, desvio e risco na adolescência*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Maximiano, J. (2004). Psicomotricidade e Relaxação em Psiquiatria. *Revista Psilogos*, 1 (1), 85 – 95.
- Meekums, B. & Daniel, J. (2011). Arts with offenders: A literature synthesis. *The Arts in Psychotherapy* 38 (4), 229-238. doi: 10.1016/j.aip.2011.06.003
- Mercer, N., Farrington, D., Ttofi, M., Keijsers, L., Branje, S., & Meeus, W. (2016). Childhood predictors and adult life success of adolescent delinquency abstainers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44, 613-624. doi: 10.1007/s10802-015-0061-4
- Miller, J. & Lynam, D. (2001). Structural models of personality and their relation to antisocial behavior: A meta-analytic review. *Criminology*, 39 (4), 765-798. doi: 10.1111/j.1745-9125.2001.tb00940.x
- Moffitt, T. & Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and Psychopathology*, 13 (2), 355-375. doi: 10.1017/S0954579401002097
- Moffitt, T. (2003). Life-course-persistent and adolescence-limited antisocial behavior: A 10-year research review and a research agenda. In B. Lahey, T. Moffitt, & A. Caspi (Eds.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 49–75). Nova Iorque: The Guilford Press.
- Moffitt, T. (2005a). The new look of behavioural genetics in developmental psychopathology: gene-environment interplay in antisocial behaviours. *Psychological Bulletin*, 131 (4), 533-554.
- Moffitt, T. (2005b). Genetic and environmental influences on antisocial behaviours: evidence from behavioural-genetic research. *Advances in Genetics*, 55, 41-104.
- Moffitt, T., Caspi, A., Harrington, H., & Milne, B. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology*, 14 (1), 179-207. doi: 10.1017/S0954579402001104
- Moffitt, T., Lynam, D., & Silva, P. (1994). Neuropsychological tests predicting persistent male delinquency. *Criminology*, 32 (2), 277-300. doi: 10.1111/j.1745-9125.1994.tb01155.x
- Monahan, K., King, K., Shulman, E., Cauffman, E., & Chassin, L. (2015). The effects of violence exposure on the development of impulse control and future orientation across adolescence and early adulthood: Time-specific and generalized effects in a sample of juvenile offenders. *Development and Psychopathology*, 1, 1-18. doi: 10.1017/S0954579414001394
- Moyeda, I., Velasco, A., & Ojeda, F. (2017). Assessment of the Connection of Antisocial-Criminal Behavior, Corruption and Depression in College Students. *Psychology Research*, 7 (3), 131-139. doi: 10.17265/2159-5542/2017.03.001
- Muller, A. (2020). A Systematic Review of Quality of Life Assessments of Offenders. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 28, 306624X19881929. doi: 10.1177/0306624X19881929

- Mun, J., Mun, K., & Kim, S. (2015). Exploration of Korean Students' Scientific Imagination Using the Scientific Imagination Inventory. *International Journal of Science Education*, 37 (13), 2091-2112. doi: 10.1080/09500693.2015.1067380
- Murray, C. (1976). *The link between learning disabilities and juvenile delinquency: Current theory and knowledge* (1.^a ed.). Washington, D.C.: Department of Justice, Law Enforcement Assistance Administration, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention – National Institute for Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Consultado em https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=IU3236NgpoAC&oi=fnd&pg=PA1&dq=murray+1976+learning+disabilities&ots=3jYkW_4c-i&sig=0R1R3OyejHcfcg9du-4kPrgm0iE&redir_esc=y#v=onepage&q=murray%201976%20learning%20disabilities&f=false
- Murray, J. & Farrington, D. (2010). Risk factors for conduct disorder and delinquency: Key findings from longitudinal studies. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55 (10), 633–642.
- National Institute for Health and Care Excellence – NICE (2020). *Antisocial behaviour and conduct disorders in children and young people: recognition and management*. Consultado em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/32073810>
- Navalho, F., Neves, C., & Silva, C. (2013). O que funciona na reabilitação de ofensores: A avaliação de risco e a prevenção da reincidência criminal. *Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais*, 1 – 11.
- Normas Regulamentares do Mestrado em Reabilitação Psicomotora da Faculdade de Motricidade Humana (20 de junho de 2018). *Conselho Científico da Faculdade de Motricidade Humana*. Consultado em <http://www.fmh.utl.pt/pt/doc/2o-ciclo/dr-1/reabilitacao-psicomotora-1/2862-normas-regulamentares-do-mestrado-em-reabilitac-a-o-psicomotora/file>
- Okuda, M., Martins, S., Wall, M., Chen, C., Santaella-Tenorio, J., Ramos-Olazagasti, M.,... Duarte, C. (2019). Do parenting behaviors modify the way sensation seeking influences antisocial behaviors? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60 (2), 169-177. doi: 10.1111/jcpp.12954
- Oliveira, L., Pereira, M., Medeiros, M., & Serrano, A. (2015). PHDA: O que há de novo no DSM-5? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49 (2), 75-94.
- Oliveira, N. & Benetti, S. (2015). Aliança terapêutica: estabelecimento, manutenção e rupturas da relação. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 67 (3), 125 – 138.
- Ono, C., Cardozo, L., Borguezan, R., & Zattar, S. (2008). O movimento, o intelecto, o afeto: estabelecendo relações. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 8 (20), 15 – 28.
- Pallant, J. (2011). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (4.^a ed.). Austrália: Allen & Unwin.
- Pellegrino, J., & Hilton M. (Eds.) (2012). *Education for Life and Work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: National Research Council of the National Academies.

- Petrosino, A., Turpin-Petrosino, C., Hollis-Peel, M., & Lavenberg, J. (2013). 'Scared Straight' and other juvenile awareness programs for preventing juvenile delinquency (Review). *The Cochrane Library*, 30 (4), CD002796. doi: 10.1002/14651858.CD002796.pub2
- Petrucchi, G., Borsa, J., & Koller, S. (2016). A Família e a Escola no Desenvolvimento Socioemocional na Infância. *Temas em Psicologia*, 24 (2), 391-402. doi: 10.9788/TP2016.2-01Pt
- Piedmont, R. & Hyland, M. (1993). Item Correlation Frequency Distribution Analysis: A Method for Evaluating Scale Dimensionality. *Educational and Psychological Measurement*, (53), 369-378. doi: 10.1177/0013164493053002006
- Piliavin, I., Gartner, R., Thornton, C., & Matsueda, R. (1986). Crime, Deterrence, and Rational Choice. *American Sociological Review*, 51 (1), 101-119. doi: 10.2307/2095480.
- Pliszka, S. (2003). Psychiatric comorbidities in children with attention deficit hyperactivity disorder: Implications for management. *Pediatric Drugs*, 5, 741-750. doi: 10.2165/00148581-200305110-00003
- Pordata, (2019a). Arguidos e condenados em processo-crime. *PORDATA – Base de Dados Portugal Contemporâneo*. Consultado em <https://www.pordata.pt/Portugal/Arguidos+e+condenados+em+processo+crime-3470-310035>
- Pordata (2019b). Condenados: total e por sexo. *PORDATA – Base de Dados Portugal Contemporâneo*. Consultado em <https://www.pordata.pt/Portugal/Condenados+total+e+por+sexo-266>
- Pordata (2019c). Condenados: total e por grupo etário. *PORDATA – Base de Dados Portugal Contemporâneo*. Consultado em <https://www.pordata.pt/Portugal/Condenados+total+e+por+grupo+et%c3%a1rio-263>
- Pordata (2020a). Condenados por mil habitantes. *PORDATA – Base de Dados Portugal Contemporâneo*. Consultado em <https://www.pordata.pt/Portugal/Condenados+por+mil+habitantes-634>
- Pordata (2020b). Crimes registados pelas polícias: total e por algumas categorias de crime. *PORDATA – Base de Dados Portugal Contemporâneo*. Consultado em <https://www.pordata.pt/Municipios/Crimes+registados+pelas+pol%C3%ADcias+total+e+por+algumas+categorias+de+crime-600>
- Quinn, P. & Harden, K. (2013). Differential changes in impulsivity and sensation seeking and the escalation of substance use from adolescence to early adulthood. *Developmental Psychopathology*, 25, 223-239. doi: 10.1017/S0954579412000284
- Regulamento Interno de Centro de Estudos de 2019 (2019). *Centro Social Paroquial São Romão de Carnaxide*. Consultado em https://6ae99147-679b-46a9-b8a7-46d643f6940c.filesusr.com/ugd/0f9b72_133ddda6772b48068bd3fe2a7f7b88d0.pdf
- Regulamento Interno Musicentro de 2019 (1 de julho de 2019). *Direção do Centro Social Paroquial São Romão de Carnaxide*. Consultado em https://6ae99147-679b-46a9-b8a7-46d643f6940c.filesusr.com/ugd/0f9b72_026db964bfd44ee1894dcce25f2fb5d3.pdf

- Rijo, D. (2004). Gerar percursos sociais (GPS), um programa de prevenção e reabilitação para jovens com comportamentos desviantes: bases conceptuais, estruturas e conteúdos. *Infância e Juventude* (2), 33-74.
- Rocque, M., Beckley, A., & Piquero, A. (2019). Psychosocial maturation, race, and desistance from crime. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1403-1417. doi: 10.1007/s10964-019-01029-8
- Rodriguez, M. (2007). La recherche en psychomotricité. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 55, 127-130.
- Ross, L. (1995). School environment, self-esteem, and delinquency. *Journal of Criminal Justice*, 23 (6), 555-567. doi: 10.1016/0047-2352(95)00046-1
- Rowaert, S., Vandeveld, S., Lemmens, G., Vanderplasschen, W., Beken, T., Laenen, F., & Audenaert, K. (2016). The role and experiences of family members during the rehabilitation of mentally ill offenders. *International Journal of Rehabilitation Research*, 39 (1), 11-19. doi: 1097/MRR.0000000000000152
- Sampson, R. & Laub, J. (2003). Desistance from Crime over the Life Course. In J. Mortimer & M. Shanahan (Eds.), *Handbook of the Life Course* (pp. 295-309). Boston, Massachusetts: Springer.
- Sampson, R. & Laub, J. (2005). A life-course view of the development of crime. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 602 (1), 12-45.
- Santos, M. (2019). *Psicomotricidade na Promoção de Competências Sociais e Emocionais de jovens e adultos com comportamentos antissociais e delinquentes, em cumprimento de medidas não institucionais e de execução na comunidade*. Relatório de Estágio de Mestrado em Reabilitação Psicomotora apresentado à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.
- Savopoulos, P. & Lindell, A. (2018). Born criminal? Differences in structural, functional and behavioural lateralization between criminals and noncriminals. *Laterality*, 23 (6), 738-760. doi: 10.1080/1357650X.2018.1432631
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. (2018). Correlation Coefficients: Appropriate Use and Interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, 126 (5), 1763-1768. doi: 10.1213/ANE.0000000000002864
- Seto, M. (2003). Interpreting the treatment performance of sex offenders. In A. Matravers (Ed.), *Sex offenders in the community* (1.^a ed., pp. 125-143). London, England: Routledge.
- Shoemaker, D (2018a). *Juvenile Delinquency* (3.^a ed.). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield. Consultado em https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=khQMDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=delinquency&ots=1Qu-iWY2zD&sig=rbNDxQZYe8p5rw-OVVP3YsESKIU&redir_esc=y#v=onepage&q=delinquency&f=false

- Shoemaker, D. (2018b). *Theories of Delinquency: An Examination of Explanations of Delinquent Behavior* (7.^a ed.). Nova Iorque: Oxford University Press. Consultado em https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=01VYDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=delinquency&ots=1Q844v_G5I&sig=4z pGcdDSeyYv9LFZj1YgwpdyN8A&redir_esc=y#v=onepage&q=delinquency&f=false
- Sietsma, L. (2005). Do desporto à Terapia Psicomotora na Psiquiatria. *A Psicomotricidade* (6), 7-14.
- Silva, M., Santos, M., Sousa, A., Gomes, C., & Simões, C. (2019a). Folha de resposta da *Checklist para Avaliação de Competências Socioemocionais – Versão Reduzida*.
- Silva, M., Santos, M., Sousa, A., Gomes, C., & Simões, C. (2019b). Folha de resposta da *Checklist para Avaliação de Competências Socioemocionais – Versão Original*.
- Simões (1993; adaptado por Paiva, 2017). Folha de resposta da *Ficha de Avaliação do Impacto do Programa*.
- Sinnamon, G. (2017). Psychopathology as a Mediator of Antisocial and Criminal Behavior. In W. Petherick & G. Sinnamon (Eds.), *The Psychology of Criminal and Antisocial Behavior: Victim and Offender Perspectives* (1.^a ed., pp. 1-50). Cambridge, Massachusetts: Academic Press. doi: 10.1016/B978-0-12-809287-3.00001-8
- Sistema de Segurança Interna – SSI (2019). *Relatório Anual de Segurança Interna – 2018*. Consultado em <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=ad5cfe37-0d52-412e-83fb-7f098448dba7>
- Sousa, A. (2018). *Psicomotricidade na Promoção de Competências Sociais e Emocionais: Aplicação de programa de intervenção a jovens adultos em acompanhamento no âmbito de medidas penais de execução na comunidade*. Relatório de Estágio de Mestrado em Reabilitação Psicomotora apresentado à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa. Consultado em https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/15632/1/2018_Relat%C3%B3rio%20est%C3%A1gio_AlicedeSousa.pdf
- Sousa, A., Santos, M., Gomes, C., Silva, M., Paiva, B., Lebre, P., & Simões, C. (2018, novembro). “Endireita” program: Contribution of psychomotor intervention in the promotion of social and emotional competences of adolescents and young adults with antisocial and delinquent behaviours. Póster apresentado no 2.º Congresso Mundial de Psicomotricidad de Montevideo organizado pela Sociedad Urugativa de Gerontopsicomotricidad.
- Sousa, C., Herrenkohl, T., Moylan, C., Tajima, E., Kilka, J., Herrenkohl, R., & Russo, M. (2011). Longitudinal study on the effects of child abuse and children’s exposure to domestic violence, parent-child attachments, and antisocial behavior in adolescence. *Journal Interpersonal Violence*, 26 (1), 111-136.
- Steffensmeier, D. & Allan, E. (1996). Gender and crime: Toward a gendered theory of female offending. *Annual Review of Sociology*, 22, 459-487.
- Steinberg, L., Albert, D., Cauffman, E., Banich, M., Graham, S., & Woolard, J. (2008). Age differences in sensation seeking and impulsivity as indexed by behavior and self-report: Evidence for a dual systems model. *Developmental Psychology*, 44, 1764-1778. doi: 10.1037/a0012955

- Sykes, G. & Matza, D. (1957). Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency. *American Sociological Review*, 22 (6), 664-670. doi: 10.2307/2089195
- Taanila, A., Ebeling, H., Tiihala, M., Kaakinen, M., Moilanen, I., Hurtig, T., & Yliherva, A. (2014). Association between childhood specific learning difficulties and school performance in adolescents with and without ADHD symptoms: A 16-year follow-up. *Journal of Attention Disorders*, 18 (1), 61-72. doi: 10.1177/1087054712446813
- Taber, K. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, (48), 1273-1296. doi: 10.1007/s11165-016-9602-2.
- Thornberry, T. (2017). Introduction: Some Advantages of Developmental and Life-Course Perspectives for the Study of Crime and Delinquency. In Thornberry T. (Ed.), *Developmental Theories of Crime and Delinquency* (1.^a ed., Vol. 7, pp. 1-11). Nova Iorque: Routledge. Consultado em https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=VvdKDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT9&dq=Thornberry+onset+age&ots=nJiEZg-8k8&sig=qjbMFPqtqZYDBvqDmKKbbgihypw&redir_esc=y#v=onepage&q=Thornberry%20onset%20age&f=false
- Thornberry, T., Lizotte, A., Krohn, M., Farnworth, M., & Jang, S. (1994). Delinquent peers, beliefs, and delinquent behavior: A longitudinal test of interactional theory. *Criminology*, 32 (1), 47-83. doi: 10.1111/j.1745-9125.1994.tb01146.x
- Trentacosta, C. & Fine, S. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19, 1-29. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x
- Tubbs, I. (1996). *Creative Relaxation in Group Work*. Oxfordshire: Speechmark Publishing Ltd.
- van der Laan, A., Blom, M., & Kleemans, E. (2009). Exploring long-term and short-term risk factors for serious delinquency. *European Journal of Criminology*, 6, 419-438. doi: 10.1177/1477370809337882
- van der Put, C., Stams, G., Hoeve, M., Deković, M., Spanjaard, H., van der Laan, P., & Barnoski, R. (2012). Changes in the relative importance of dynamic risk factors for recidivism during adolescence. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 56, 296-316. doi: 10.1177/0306624X11398462
- van der Put, C., van Solinge, N., Stams, G., Hoeve, M., & Assink, M. (2020). Effects of awareness programs on juvenile delinquency: A three-level meta-analysis. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 2, 306624X20909239. doi: 10.1177/0306624X20909239
- van der Stouwe, T., Asscher, J., Hoeve, M., van der Laan, P., & Stams, G. (2016). Social skills training for juvenile delinquents: Post-treatment changes. *Journal of Experimental Criminology*, 12 (4), 515-536. doi: 10.1007/s11292-016-9262-2
- Veltri, C., Sellbom, M., Graham, J., Ben-Porath, Y., Forbey, J., & White, R. (2014). Distinguishing Personality Psychopathology Five (PSY-5) characteristics associated with violent and

- nonviolent juvenile delinquency. *Journal of Personality Assessment*, 96, 158-165. doi: 10.1080/00223891.2013.843539
- Vicuña, L., Hernández, H., Ríos, J., Vargas, Q., Santillana, C., Sarmiento,... Torres, M. (2004). Disposiciones psicológicas hacia la corrupción en escolares y universitarios de la ciudad de Lima. *Revista de Investigación en Psicología*, 7 (1), 121-149.
- Vieira, S. (2011). *Ofensores sexuais: das crenças ao estilo de pensamento*. Tese de Doutorado. Universidade do Minho. Escola de Psicologia
- Walsh, A., Beyer, J., & Petee, T. (1987). Love Deprivation, Wechsler Performance > Verbal Discrepancy, and Violent Delinquency. *The Journal of Psychology*, 121 (2), 177-184. doi: 10.1080/00223980.1987.9712655
- Walters, G. (1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011). *Folha de resposta do Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal*.
- Walters, G., Morgan, R., & Scanlon, F. (2018). The moderating effect of criminal thinking on certainty of apprehension in decisions to engage in antisocial behavior: Replication and extension. *Journal of Forensic Sciences*, 64 (3), 805-813. doi: 10.1111/1556-4029.13905
- Ward, T., Mann, R., & Gannon, T. (2007). The Good Lives Model of offender rehabilitation: Clinical implications. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 87-107. doi: 10.1016/j.avb.2006.03.004
- Warr, M. (2002). *Companions in crime: The social aspects of criminal conduct* (1.^a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Weisberg, D. (2015). Pretend Play. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 6, 249-261.
- Wildeman, C., & Wang, E. (2017). Mass incarceration, public health, and widening inequality in the USA. *The Lancet*, 389, 1464-1474. doi: 10.1016/s0140-6736(17)30259-3
- Yesberg, J. & Polaschek, D. (2019). How does offender rehabilitation actually work? Exploring mechanisms of change in high-risk treated parolees. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 63 (15-16), 2672-2692. doi: 10.1177/0306624X19856221
- Zajac, K., Randall, J., & Swenson, C. (2015). Multisystemic therapy for externalizing youth. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 24 (3), 601-616. Doi: 10.1016/j.chc.2015.02.0

Anexos

Anexo A – Dados estatísticos sobre a delinquência em Portugal

Anexo B – Etiologia da delinquência

Anexo C – Modelo de Desenvolvimento Moral de Kohlberg

Anexo D – Modelo de Desenvolvimento Social de Catalano e Hawkins

Anexo E – Fatores de risco e proteção relativos à delinquência

Anexo F – O impacto da relação terapêutica no processo de intervenção

Anexo G – Estrutura orgânica da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais

Anexo H – Penas e medidas de segurança criminais

Anexo I – Medidas tutelares educativas

Anexo J – Serviços do Centro Social Paroquial São Romão de Carnaxide

Anexo K – Serviços do Centro Social Paroquial de Oeiras

Anexo L – Horário de estágio

Anexo M – Calendário das sessões de intervenção psicomotora

Anexo N – Modelo de documento relativo ao consentimento informado, livre e esclarecido e compromisso ético

Anexo O – Modelos de convite para cerimónia de encerramento, diploma de conclusão e certificados de participação, dinamização e colaboração

Anexo P – Fluxograma das etapas de seleção dos participantes

Anexo Q – Apresentação individual dos participantes

Anexo R – Definição dos crimes de condenação dos participantes

Anexo S – Folha de Resposta da *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais – Versão Reduzida

Anexo T – Constituição da *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais – Versão Reduzida

Anexo U – Constituição do Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal

Anexo W – Guia de recolha de informação do participante

Anexo X – Guião de entrevista final ao participante

Anexo Y – Guião de entrevista final a terceiros com contacto direto e frequente com o participante

Anexo Z – Guião de entrevista final ao técnico gestor de caso do participante

Anexo A-A – Condições temporais e espaciais de avaliação

Anexo B-B – Planos das sessões realizadas com o grupo de Carnaxide

Anexo C-C – Planos das sessões realizadas com o grupo de Oeiras

Anexo D-D – Planos das sessões realizadas com MM

Anexo E-E – Procedimentos estatísticos e Resultados da análise da consistência interna

Anexo F-F – Resultados de avaliação dos elementos do grupo em estudo

Anexo G-G – Resultados dos Testes de *Wilcoxon*, *Friedman* e *Dunn-Bonferroni* realizados

Anexo H-H – Valores dos Coeficientes de Correlação Ordinal de *Spearman* Calculados

Anexo I-I – Resultados de avaliação do caso em estudo

Anexo J-J – Registos das sessões do grupo de Carnaxide

Anexo K-K – Registos das sessões do grupo de Oeiras

Anexo L-L – Registos das sessões de MM

Anexo M-M – Entrevistas finais aos participantes

Anexo N-N – Entrevistas finais a terceiros com contacto direto e frequente com os participantes

Anexo O-O – Entrevista final ao técnico gestor de caso

Anexo P-P – Opiniões individuais sobre o programa “Endireita”

Anexo Q-Q – Reflexão final

Anexo R-R – Descrição das atividades complementares

Anexo S-S – Descrição de atividades de inovação

Anexo T-T – Sugestões relativas ao futuro do estágio

Anexo A – Dados estatísticos sobre a delinquência em Portugal

Uma análise mais detalhada de dados estatísticos sobre a delinquência em Portugal, permite observar que, de acordo com um dos conjuntos de dados mais atuais sobre a criminalidade em Portugal – referentes ao ano de 2018, 46465 pessoas foram condenadas juridicamente pela sua prática criminal (Pordata, 2019a). Tal quantidade de pessoas condenadas correspondeu a uma taxa de criminalidade de 0,45% no seio da população geral portuguesa (Pordata, 2020a). Assim sendo, nesse ano, a taxa criminalidade nacional revelou-se inferior à média das taxas de criminalidade dos países constituintes da União Europeia, sendo Portugal considerado um dos países mais seguros do mundo (Sistema de Segurança Interna [SSI], 2019). Adicionalmente, desde 2008 e até 2018, as participações relativas à criminalidade geral diminuíram 20,9%; enquanto as participações relativas à criminalidade violenta e grave – que, em 2018, representaram 4,2% da criminalidade geral participada, diminuíram 42,5% (SSI, 2019).

Ainda relativamente ao grupo total de pessoas condenadas juridicamente em Portugal, no ano 2018, 80,3% ($n = 40101$) mostraram ser do género masculino e 13,6% ($n = 6325$) do género feminino, enquanto o género das restantes pessoas não se encontrou especificado (Pordata, 2019b), suportando a existência de uma maior prevalência de comportamentos delinquentes entre indivíduos do género masculino. Dentro desse mesmo conjunto de pessoas, 47,8% apresentaram entre 30 a 49 anos de idade, 30,3% idades inferiores a 30 anos, 21,8% 50 anos de idade ou mais e 0,34% associaram-se a idades indefinidas (Pordata, 2019c), sugerindo a existência de uma maior prevalência de comportamentos delinquentes entre indivíduos com idades superiores entre os 30 anos e os 50 anos. Para além disso, de entre os 333223 crimes cometidos em Portugal, no ano 2018, ocorreram 30,3% no Norte de Portugal Continental, 17,0% no Centro do mesmo, 32,3% na Área Metropolitana de Lisboa, 6,0% no Alentejo, 6,3% no Algarve, 2,7% na Região Autónoma dos Açores, 1,9% na Região Autónoma da Madeira, e 2,3% em território indefinido (Pordata, 2020b).

Já os dados sobre a criminalidade em Portugal, baseados em pedidos de assessoria técnica feitos pelo Tribunal à DGRSP e recolhidos do seu Sistema Integrado de Reinserção Social (SIRS), também fornecem importante informação referente à contextualização da prática criminal, em Portugal, e caracterização do grupo populacional associado a essa prática (DGRSP, 2019a). Os principais dados sobre a criminalidade, em Portugal, entre o início de 2015 e o final do primeiro semestre de 2019, referente à intervenção judicial quer na área penal, i.e. destinada a indivíduos com mais de 16 anos de idade, quer na área tutelar educativa, i.e. destinada a indivíduos entre os 12 e os 16 anos de idade, serão apresentados de seguida, mas separadamente.

Área Penal

Ao longo do primeiro semestre de 2019, registaram-se 31293 pedidos de relatórios e audições de assessoria técnica à tomada de decisão judicial e apoio à execução de penas e medidas de segurança criminais, na área penal, referentes a 25186 pessoas – estando cada uma associada a um ou mais pedidos de assessoria, relativos a diferentes fases de um mesmo processo ou processos diferentes (DGRSP, 2019b). Comparativamente ao primeiro semestre de 2018, esse número de pedidos registados representa um decréscimo de 5,09% (DGRSP, 2019b). Similarmente, refira-se que, nos anos 2016, 2017 e 2018, comparativamente ao respetivo ano anterior, também foi verificado um decréscimo anual de pedidos, resultando numa percentagem de decréscimo total de 15,18%, desde 2015 e até 2018 (DGRSP, 2017, 2018, 2019a).

Entre as 25186 pessoas às quais se referiram os pedidos registados, cerca de 89% eram do género masculino, cerca de 26% estavam na faixa etária entre os 31 e os 40 anos – representando a maioria, e cerca de 10% tinham nacionalidade estrangeira (e.g.: cabo verdiana – 28%, brasileira – 18%, angolana – 11%, guinense – 9%) (DGRSP, 2019b).

Estes dados, que caracterizam a população considerada, vão ao encontro da generalidade dos dados anuais recolhidos entre 2016 e 2018, assinalando a prevalência da incidência criminal, em Portugal, nos indivíduos do género masculino, da faixa etária entre os 31 e os 40 anos (embora, em 2016, a categoria dos 21 aos 30 anos tenha obtido um valor percentual – 26%, ligeiramente superior ao da categoria dos 31 aos 40 anos – 25%), e de nacionalidade portuguesa (DGRSP, 2017, 2018, 2019a). Da mesma forma, dentro do intervalo de três anos considerando, também os sujeitos de nacionalidade estrangeira mantiveram uma representação de 10% e uma maioria composta por pessoas de nacionalidade cabo verdiana, brasileira, angolana e guinense (DGRSP, 2017, 2018, 2019a).

Quanto aos crimes registados nos processos judiciais de origem, referentes aos pedidos recebidos, no decorrer do primeiro semestre de 2019, os crimes de tráfico de estupefacientes (n=2658), violência doméstica contra conjugues ou análogos (n=2523), condução de veículo com taxa de álcool igual ou superior a 1,2g/l de sangue (n=1800) e condução sem habilitação legal (n=1717) constituem o conjunto de crimes mais registados (DGRSP, 2019b). O cenário descrito assemelha-se, parcialmente, ao de 2017 e 2018, anos em que os crimes de violência doméstica contra conjugues ou análogos e tráfico de estupefacientes foram o primeiro e segundo mais registados, respetivamente (DGRSP, 2018, 2019a). Todavia, no primeiro semestre de 2019, comparativamente aos anos de 2017 e 2018, o crime de condução de veículo com taxa de álcool igual ou superior a 1,2g/l de sangue passou de oitavo e sétimo a terceiro mais registado (DGRSP, 2018, 2019a, 2019b). Já no que se refere ao crime de condução sem habilitação legal, o mesmo apresentou-se como o quarto

mais registado, quer no ano de 2018, quer no primeiro semestre de 2019; após ter sido o quinto mais registado em 2017 (DGRSP, 2018, 2019a, 2019b).

Por sua vez, entre as várias penas e medidas em execução na DGRSP, quer penais, quer tutelares educativas, no final do semestre de 2019, foi possível determinar que 64% correspondiam a penas e medidas de âmbito penal e execução na comunidade, 28% a penas privativas de liberdade de âmbito penal, 4% a penas e medidas de âmbito penal fiscalizadas por vigilância eletrónica (DGRSP, 2019b). Tendo isso em conta, elucide-se que, entre as 29624 penas e medidas de execução na comunidade, que se encontravam em vigor no final do primeiro semestre de 2019, as medidas de suspensão da execução da pena de prisão e suspensão provisória do processo sobressaíram, representando 52% e 19%, respetivamente, do conjunto mencionado (DGRSP, 2019b).

Acrescente-se que, no primeiro semestre de 2019, foram recebidos 16382 novos pedidos para execução de penas e medidas não privativas de liberdade e de execução na comunidade (DGRSP, 2019b). Tal número representou um decréscimo de cerca de 10% em relação ao número desse tipo de pedidos recebidos no primeiro semestre de 2018, tendo esse número vindo a diminuir desde 2016 (DGRSP, 2019b). A maioria dos pedidos em análise, relativos ao primeiro semestre de 2019, ocorreram no Centro – 30,31%, no Norte – 28,39% e em Lisboa – 27,52%; ao passo que os restantes 13,78% dos pedidos sucederam no sul do país, Madeira e Açores (DGRSP, 2019b). Para além disso, a maioria desse mesmo total pedidos correspondeu a indivíduos do género masculino – cerca de 88%, entre os 22 e os 30 anos – cerca de 23%, de nacionalidade portuguesa – cerca de 92%, julgados relativamente à prática de crimes como os já destacados anteriormente – cerca de 47%, i.e. violência doméstica contra conjugue ou análogo – cerca de 12%, tráfico de estupefacientes – cerca de 7%, condução de veículo com taxa de álcool igual ou superior a 1,2g/l de sangue – cerca de 17%, e condução sem habilitação legal – cerca de 11%, (DGRSP, 2019b).

Área Tutelar Educativa

Entre janeiro e junho de 2019, registaram-se 3643 pedidos para elaboração de relatórios e audições de assessoria técnica à tomada de decisão judicial, na área tutelar educativa, e apoio à execução de medidas tutelares educativas (DGRSP, 2019b). A quantidade de pedidos verificada, quando comparada com a que caracterizou o primeiro semestre de 2018, mostra um aumento de 8,36% ao nível do total desses pedidos (DGRSP, 2019b). Contrariamente, entre 2016 e 2018, houve uma diminuição de cerca de 4% da quantidade anual dos pedidos tidos em conta (DGRSP, 2017, 2018, 2019a).

Os referidos pedidos de 2019 associaram-se a um total de 3056 jovens, dos quais cerca de 75% mostraram ser do género masculino, cerca de 53% apresentaram ter idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos, cerca de 5% demonstraram ser de nacionalidade

estrangeira – principalmente, cabo verdiana, brasileira e guinense (DGRSP, 2019b). A presente caracterização vai ao encontro dos dados relativos à população juvenil atendida pela DGRSP entre 2016 e 2018 (DGRSP, 2017, 2018, 2019a). Já no que respeita aos crimes referentes aos pedidos em questão, verificou-se que prevaleceram os crimes de ofensa à integridade física simples e grave (n=1042) e os crimes de roubo e furto (n=810) (DGRSP, 2019b).

No âmbito do conjunto total de penas e medidas em execução na DGRSP, não só tutelares educativas, como também penais, no final do semestre de 2019, concluiu-se que 3% das mesmas representavam medidas tutelares educativas na comunidade e 1% das mesmas representavam internamentos em centro educativo (DGRSP, 2019b). No final desse mesmo período, encontravam-se em execução 1549 medidas tutelares educativas, tais como o acompanhamento educativo – 35%, e a imposição de obrigações – 24% (DGRSP, 2019b).

Também dentro desse intervalo de tempo, assinalaram-se 1085 pedidos de apoio à execução de medidas tutelares educativas, ou seja, menos cerca de 5% do que os que foram assinalados no primeiro semestre de 2018 (DGRSP, 2019a, 2019b). E maior parte dos pedidos de 2019 em análise, correspondente a 37% do total, referiram-se a casos da região de Lisboa (DGRSP, 2019b).

Anexo B – Etiologia da delinquência

Neste anexo são apresentadas algumas das principais teorias explicativas da etiologia da delinquência que foram surgindo ao longo do tempo são brevemente apresentadas (Shoemaker, 2018a). Como tal, são considerados exemplos de teorias filosóficas (e.g.: Teoria da Escola Clássica de Beccaria e Teoria da Escolha Racional de Cornish e Clarke) – que defendem que os comportamentos delinquentes se devem a questões de livre arbítrio e/ou racionalidade; teorias biológicas (e.g.: Teoria da Escola Positiva de Lombroso, Teoria de Dugdale, Teoria de Goggard e Teoria da Condicionalidade de Eysenck) – que argumentam que os comportamentos delinquentes têm por base questões de fisionomia, hereditariedade e/ou fisiologia; e teorias psicológicas (e.g.: Teoria da Personalidade de Cohen) – que justificam os comportamentos delinquentes com questões de personalidade (Shoemaker, 2018a).

Teoria da Escola Clássica

A Teoria da Escola Clássica, defendida por autores como Beccaria, contempla a definição de princípios básicos do comportamento humano e da sua gestão (Shoemaker, 2018a). De acordo com esses princípios, as pessoas atuam em função do seu livre arbítrio e filosofia hedonística, i.e. de forma a maximizar o seu prazer e diminuir a sua dor e, portanto, no sentido de se beneficiarem a si mesmas (Shoemaker, 2018a). No entanto, a referida teoria não considera o efeito de circunstâncias pessoais e sociais na motivação comportamental (Shoemaker, 2018a).

Contrariamente, defensores da escola neoclássica (e.g.: Bentham) têm em conta esse efeito, defendendo que o livre arbítrio existe, mas é influenciado pelos contextos pessoal e social em que as pessoas se encontram (Shoemaker, 2018a). Por isso, de acordo com o pensamento neoclássico, a racionalidade/nível de lógica das escolhas de alguém varia consoante o seu histórico pessoal e social (Shoemaker, 2018a). Quer isso dizer que as escolhas das pessoas são condicionadas por fatores internos e externos, e.g.: fatores culturais (Shoemaker, 2018a). As ideias implícitas na corrente de pensamento neoclássico justificam que as abordagens judiciais de controlo e prevenção da delinquência utilizadas com adolescentes - no âmbito tutelar educativo, e com adultos – no âmbito penal, sejam diferentes (Shoemaker, 2018a). Nesse sentido, assume-se que adolescentes não são tão culpáveis pelos seus atos como os adultos, visto que os primeiros não são tão racionais nem capazes de avaliar logicamente as consequências das suas ações (Shoemaker, 2018a). Tal acontece porque os adolescentes têm uma capacidade de raciocínio menos desenvolvida comparativamente com os adultos, o que dificulta a filtragem de condicionantes internas/externas das suas escolhas (Shoemaker, 2018a).

Teoria da Escolha Racional

A Teoria da Escolha Racional, defendida por investigadores como Cornish e Clarke, representa uma análise mais recente do livre arbítrio associado à tomada de decisão e consequente ação comportamental (Shoemaker, 2018a). Logo, defende que as pessoas escolhem respostas comportamentais em função de avaliações racionais de custos e benefícios dessas respostas para as próprias pessoas, adotando estilos de pensamento e comportamento calculistas (Shoemaker, 2018a). Contudo, esta teoria falha na explicação do comportamento delinquente adolescente, dada a tendência de consideração de adolescentes como menos capacitados do que adultos para recorrer ao seu pensamento racional e, portanto, antecipar consequências das suas ações (Shoemaker, 2018a). Ainda assim, dentro do grupo de adultos que cometem crimes, sugere-se que os benefícios associados a oportunidades para cometer crimes têm maior peso na decisão de ação do que os custos associados a consequências judiciais da prática de crimes (Piliavin, Gartner, Thornton, & Matsueda, 1986).

Teoria da Escola Positiva

Até ao final do século XIX, desenvolveu-se uma teoria empírica e positivista sobre o comportamento humano e, sobretudo, o comportamento criminal, referindo que o mesmo, para além de ser condicionado por fatores internos e externos, também era determinado por características biológicas e individuais com as quais as pessoas nasciam, não sendo resultado exclusivo do livre arbítrio (Shoemaker, 2018a). De acordo com essa ideia estipulada na Teoria da Escola Positiva, defendida por Lombroso, as referidas características correspondiam a aspetos físicos associados à prática de crimes e a níveis inferiores da cadeia evolutiva (Shoemaker, 2018a). Tais aspetos físicos, indicadores de ofensores, incluíam costas curvadas, antebraços longos, testa baixa e tatuagens (Shoemaker, 2018a). Todavia, à luz dessa teoria, apesar desses aspetos poderem ser tidos em conta no estudo de sociedades avançadas, não podiam ser considerados no estudo de sociedades primitivas, em que as diferenças entre o que é criminal e o que é normal não se encontravam bem definidas (Horn, 2003). Ainda assim, a exploração da teoria em questão no âmbito de estudos realizados sobre a mesma não envolveu métodos científicos (e.g.: seleção imparcial de sujeito e criação de grupos de controlo), daí que a mesma não tenha sido validada (Shoemaker, 2018a). Apesar disso, a teoria positivista de Lombroso precedeu o estudo de explicações biológicas do comportamento humano (Shoemaker, 2018a).

Teorias Biológicas

As explicações biológicas do comportamento e, particularmente, do comportamento criminal, como as apresentadas por Dugdale ou Goggard, focam-se em questões associadas à hereditariedade do mesmo, sugerida em padrões genealógicos de desvio desenvolvimental e envolvimento em situações de embriaguez, prostituição e crime (Shoemaker, 2018a). Adicionalmente, a hereditariedade do comportamento criminal também tem sido estudada em função da taxa de concordância de criminalidade entre gémeos de um mesmo par (Shoemaker, 2018a). Tais estudos têm sugerido a existência de hereditariedade de comportamento criminal, ainda que cada vez mais em menor nível – dado que a sua influência aparenta ser menor do que a de outros fatores não só biológicos, mas também psicológicos, sociais e ambientais; mas sendo, ainda assim, a taxa de concordância de criminalidade maior entre gémeos monozigóticos do que entre gémeos dizigóticos (Shoemaker, 2018b).

Para além disso, a relação entre o somatótipo humano e o comportamento criminal também tem sido considerada, pelo que tem sido indicado que a estrutura física mesomorfa é a mais predominante no seio da população com comportamentos criminais (Shoemaker, 2018a). Ainda assim, essa relação pode apresentar diferentes justificações, podendo, por um lado, associar-se a questões biológicas e hereditárias, mas, por outro lado, associar-se a questões de seleção e rotulação sociais, já que a maioria dos estudos tem recaído sobre jovens institucionalizados (Shoemaker, 2018a).

No entanto, pesquisas mais recentes sobre explicações biológicas da criminalidade têm alterado a direção do seu foco da hereditariedade para a interação entre fatores biológicos e ambientais (Shoemaker, 2018a). Como tal, têm sido apresentadas evidências da influência de fatores ambientais na expressão de fatores biológicos e comportamentos criminais (Caspi et al., 2004). Nesse sentido, considera-se que o percurso desenvolvimental de cada indivíduo não é apenas explicado por fatores biológicos, mas também por fatores e processos sociais que geram oportunidades e circunstâncias sociais (Shoemaker, 2018a).

Teoria da Condicionabilidade

De acordo com a Teoria da Condicionabilidade, defendida por Eysenck, o envolvimento de sujeitos em atos delituosos fundamenta-se na noção de que os mesmos nascem com um sistema nervoso autónomo (SNA) que reage lentamente a estímulos ambientais (Shoemaker, 2018a). Por isso, o intervalo de tempo desde a manifestação do estímulo até ao início da resposta desses sujeitos ao mesmo é superior ao considerado típico, enquanto sua capacidade para ajustar o seu comportamento em função do *feedback* recebido por outros é inferior à típica (Shoemaker, 2018a). Como tal, esses sujeitos apresentam dificuldades de controlo inibitório – que afeta a gestão dos seus comportamentos e emoções, assim como a sua socialização. Para além disso, é expectável que apresentem traços personalísticos

considerados extrovertidos, pelo que é provável que procurem exagerar o seu comportamento, quando percecionam respostas de outros como insuficientes, dado o seu processamento mais lento de estímulos contextuais (Shoemaker, 2018a).

No entanto, a presente teoria não demonstra um potencial de explicação global da delinquência, já que alterações ao nível do SNA podem não corresponder à causa ou, pelo menos, à única causa de maiores intervalos de tempo de reação a estímulos, sendo que esses também podem suceder eventos de stress significativo e privação emocional (Walsh, Beyer, & Petee, 1987). Para além de não ter em conta a interação entre condições envolvimentoais e fatores biológicos, a teoria em análise não comprova a existência de uma relação causal entre a demonstração de tempos de reação superiores e a prática de atos delituosos, carecendo de investigação futura a esse nível (Magnusson, Klintenberg, & Stattin, 2017).

Teoria da Personalidade

A Teoria da Personalidade de Cohen, aponta alguns traços de personalidade como origem da exibição de comportamentos delinquentes (Shoemaker, 2018a). Tal acontece porque a personalidade representa um conjunto relativamente permanente de atitudes e valores individuais (Shoemaker, 2018a), que norteia os pensamentos e comportamentos da pessoa (Miller & Lynam, 2001). Os traços personalísticos podem ser qualificados como positivos ou negativos, sendo que traços negativos tendem a predizer resultados comportamentais negativos, tais como comportamentos delinquentes (Shoemaker, 2018a).

Dessa forma, de acordo com a teoria em questão, a associação entre personalidade negativa e comportamento negativo ocorre independentemente da origem desse tipo de personalidade e do contexto em que se expressa (Shoemaker, 2018a). Nesse sentido, os traços personalísticos que melhor se relacionam com a delinquência têm sido investigados, ainda que não tenha sido possível identificar uma característica ou conjunto de características de personalidade que determinem a realização de comportamentos delinquentes em todos os envolvimentois situacionais de uma pessoa que apresente uma personalidade negativa (Shoemaker, 2018a).

Por isso, atualmente, argumenta-se que, ainda que algumas pessoas possam apresentar traços personalísticos que as tornam mais propensas à exibição de comportamentos delinquentes (e.g.: impulsividade e rivalidade), a expressão desses traços depende de outros fatores, entre os quais se encontram os ambientais e sociais (Shoemaker, 2018a). Todavia, a evolução de características psicopáticas (e.g.: egoísmo, impulsividade, desconsideração pelos sentimentos dos outros e ausência de remorso) costuma relacionar-se com o desenvolvimento da delinquência.

Essa relação prende-se com o facto de comportamentos baseados em traços psicopáticos corresponderem comportamentos realizados em prol da autossatisfação e

selecionados unicamente em função dessa, apesar das eventuais consequências negativas que impliquem para os outros (Shoemaker, 2018a). Tendo isso em conta, refira-se que a Perturbação da Personalidade Antissocial e a Perturbação do Comportamento de Desafio e Oposição encontram-se caracterizadas por esse tipo de comportamentos psicopáticos, que podem corresponder a comportamentos ilegais (American Psychiatric Association [APA], 2013; Murray & Farrington, 2010); e representam fatores de risco para o desenvolvimento da delinquência (Shoemaker, 2018a).

Anexo C – Modelo de Desenvolvimento Moral de Kohlberg

Um dos modelos de desenvolvimento humano passível de ser relacionado com a delinquência é o Modelo de Desenvolvimento Moral de Kohlberg (Shoemaker, 2018a). De acordo com esse modelo, as relações, ideais morais e valores do ser humano desenvolvem-se ao longo de seis estádios divididos pelos três níveis seguintes: 1) nível pré-convencional – que decorre desde o nascimento até aos sete anos de idade; 2) nível convencional – que se prolonga entre os oito e os doze anos; 3) nível pós-convencional - que se inicia a partir dos doze anos e se estende ao longo do restante tempo de vida (Shoemaker, 2018a).

O primeiro estágio do nível pré-convencional caracteriza-se pela realização de ações corretas que são esperadas por outros, de modo a evitar situações de punição; enquanto o seu segundo estágio se associa à execução de ações consideradas corretas, tendo em vista a satisfação de necessidades individuais (Shoemaker, 2018a). Já no primeiro estágio do nível convencional, o sujeito concretiza ações qualificadas como corretas, porque reconhece que essas são socialmente adequadas e expectáveis, ou seja, uma mais-valia social; ao passo que, no segundo estágio desse nível, essas ações são efetuadas por serem notadas como essenciais para o bem da sociedade (Shoemaker, 2018a). Por sua vez, o primeiro estágio do nível pós-convencional engloba a realização de ações corretas decorre como uma obrigação contratual entre o indivíduo e o seu governo/sistema de autoridade. Por fim, no segundo estágio desse último nível, a concretização de ações corretas deve-se à crença num sistema global de bem moral e na ideia de que um indivíduo, enquanto parte da humanidade, deve procurar fazer o bem (Shoemaker, 2018a).

No entanto, indivíduos com comportamentos delinquentes apresentam um atraso ou interrupção relativamente à sua evolução moral ao longo dos estádios definidos, pensando e agindo, geralmente, num nível correspondente ao segundo estágio pré-convencional (Adler, Mueller, & Laufer, 2001). Apesar disso, o contacto desses indivíduos com outros que representam modelos morais ajustados possibilita alterações benéficas da velocidade e/ou percurso de desenvolvimento dos primeiros (Adler et al., 2001).

Anexo D – Modelo de Desenvolvimento Social de Catalano e Hawkins

O Modelo de Desenvolvimento Social de Catalano e Hawkins pode ser relacionado com o desenvolvimento da delinquência (Shoemaker, 2018a). De acordo com este modelo, o ser humano evolui ao longo de etapas sociais, pelo que o comportamento humano e modificações associadas possuem uma base social e são influenciados pela ligação entre a mesma e outros fatores (Shoemaker, 2018a). Como tal, a aprendizagem comportamental de cada indivíduo depende do desempenho comportamental a que o mesmo é exposto dentro dos seus contextos de interação social, tais como o familiar e o escolar (Huang et al., 2001; cit in Shoemaker, 2018a).

Para além disso, o referido processo de aprendizagem tem lugar ao longo de toda a vida, possibilitando a ocorrência de modificações comportamentais durante a mesma (Benson, 2001; cit in Shoemaker, 2018a). Por isso, a definição de percursos comportamentais, incluindo os de delinquência, ocorre, pelo menos parcialmente, em resposta a estímulos sociais que surgem ao longo do processo de desenvolvimento humano (Benson, 2001; cit in Shoemaker, 2018a).

Adicionalmente, o facto de a maioria dos comportamentos delinquentes se realizar em contextos grupais suporta a ideia de que esse tipo de comportamentos se associa a fatores sociais (Shoemaker, 2018a). Similarmente, o facto de alguns indivíduos deixarem de cometer delitos quando se tornam mais velhos sustenta a ideia de que o seu desempenho comportamental é influenciado por fatores maturacionais (Warr, 2002). Dessa forma, existe um leque de perspetivas sociais que destaca o impacto de componentes sociais sobre o desenvolvimento da delinquência, entre as quais se encontram as seguintes: a) a influência dos pares – assinalada na Teoria da Associação Diferencial de Warr; b) as experiências e perceções pessoais – apontadas na Teoria da Deriva de Matza e Sykes; c) a construção do autoconceito – destacada na Teoria da Contenção de Reckless; d) as ligações sociais – sublinhadas na Teoria do Controlo Social de Hirschi.

Anexo E – Fatores de risco e proteção relativos à delinquência

Nas tabelas seguintes (Tabela E1 e E2) são especificados fatores individuais, familiares, escolares/profissionais, sociais/comunitários e eventuais quer de risco, quer de proteção relativos à delinquência:

Tabela E1 – Fatores de risco e proteção relativos à delinquência (parte 1)

(Casey, 2011; Chan & Lo, 2016; Charles et al., 2018; Chung et al., 2020; Coulacoglou & Saklofske, 2017; Crocetti et al., 2016; Finkeldey, Longmore, Giordano, & Manning, 2020; Harwood-Gross, Lambez, Feldman, & Rasseovsky, 2020; Hofmann & Müller, 2018; Moyeda et al., 2017; Shoemaker, 2018a; Sinnamon, 2017)

	Fatores de Risco	Fatores de Proteção
Individuais	<p>Competências socioemocionais deficitárias (e.g.: autorregulação, resolução de problemas);</p> <p>Autoconceito reduzido;</p> <p>Problemas emocionais (e.g.: depressão, ansiedade);</p> <p>Comportamento disruptivo;</p> <p>Impulsividade;</p> <p>Hiperatividade;</p> <p>Empatia em falta;</p> <p>Atitudes de rebeldia;</p> <p>Comportamento antissocial não criminal;</p> <p>Traços personalísticos negativos;</p> <p>Temperamento difícil;</p> <p>Atribuições hostis tendenciosas;</p> <p>Alienação;</p> <p>Psicopatologia;</p> <p>Baixo quociente intelectual;</p> <p>Problemas de aprendizagem;</p> <p>Conhecimento cívico escasso;</p> <p>Experiências e percepções pessoais relativas a situações de injustiça;</p> <p>Crenças antissociais (e.g.: apologistas/normativas de respostas agressivas);</p> <p>Retraimento social;</p> <p>Nascimento prematuro;</p> <p>Baixo peso à nascença;</p> <p>Lesão cerebral pré-natal;</p> <p>Doença crónica;</p> <p>Nível educacional baixo;</p> <p>Idade infantojuvenil;</p> <p>Género masculino;</p> <p>Crenças religiosas.</p>	<p>Competências socioemocionais (e.g.: resolução de problemas) e de funcionamento executivo (e.g.: controlo inibitório, planeamento, antecipação de consequências, tomada de decisão) e raciocínio abstrato adequadas;</p> <p>Tolerância à frustração;</p> <p>Autoconceito positivo;</p> <p>Capacidade de julgamento apropriada;</p> <p>Locus de controlo interno;</p> <p>Estratégias de <i>coping</i> pró-sociais;</p> <p>Cognições autorreflexivas;</p> <p>Orientação conformista face a objetivos pré-definidos;</p> <p>Empatia apropriada;</p> <p>Inteligência acima da média;</p> <p>Otimismo;</p> <p>Temperamento fácil;</p> <p>Crenças e valores morais;</p> <p>Vulnerabilidade mínima à influência de pares antissociais e tendências autolesivas;</p> <p>Crenças religiosas.</p>

Tabela E2 – Fatores de risco e proteção relativos à delinquência (parte 2)

(Casey, 2011; Chan & Lo, 2016; Charles et al., 2018; Chung et al., 2020; Coulacoglou & Saklofske, 2017; Crocetti et al., 2016; Finkeldey et al., 2020; Harwood-Gross et al., 2020; Hofmann & Müller, 2018; Moyeda et al., 2017; Shoemaker, 2018a; Sinnamon, 2017)

	Fatores de Risco	Fatores de Proteção
Familiares	Vinculação insegura com os cuidadores principais (e.g.: falta de carinho, supervisão, aceitação, envolvimento dos cuidadores nos primeiros anos de vida); Estilo parental/disciplinar ineficaz (e.g.: negligente, permissivo, rígido, inconsistente); Contacto com modelos antissociais; Desarmonia relacional/difusão familiar (e.g.: discórdia marital, relações interpessoais negativas/desorganizadas; isolamento social); Dimensão familiar grande; Desemprego parental prolongado; Maus-tratos/abusos infantojuvenis (e.g. físicos, sexuais); Violência doméstica entre cônjuges (e.g.: confronto com cenários de agressão interfamiliar); Maternidade precoce (e.g.: adolescente); Monoparentalidade (e.g.: ausência paternal); Divórcio entre familiares (e.g.: figuras parentais); Morte de familiares; Historial familiar de perturbação psiquiátrica (e.g.: depressão), abuso de substâncias, prática criminal.	Vinculação positiva e segura com os principais prestadores de cuidados primários; Figuras parentais empáticas, afetuosas, apoiantes e não superprotetoras. Harmonia familiar (relações interpessoais estáveis e de boa qualidade, e.g.: entre a figura materna e o indivíduo durante a sua adolescência); Responsabilidade doméstica. Independência emocional da aprovação parental. Diferença de idade relativa a irmãos superior a dois anos; Normas familiares morais e bem definidas.
Escolares/profissionais	Gestão comportamental desajustada; <i>Bullying</i> ; Rejeição por parte dos pares; Convívio com pares desviantes; Insucesso/abandono escolar.	Clima escolar positivo; Responsabilidade escolar; Sucesso escolar; Auto e hétero-reconhecimento e valorização de conquistas escolares; Convívio com pares pró-sociais (e.g.: colegas de turma pró-sociais); Sentimento de pertença/ligação social.
Sociais/comunitários	Desvantagem socioeconómica (e.g.: pobreza, discriminação social); Condições habitacionais subdesenvolvidas; Zona de residência com características negativas (e.g.: presença de violência e crime; normas comunitárias favoráveis ao recurso à violência como resposta à frustração; excessiva densidade populacional); Falta de serviços de apoio; Exposição desadequada a cenários de violência transmitidos pelos meios de comunicação social.	Relações sociais sólidas; Inclusão social; Coesão comunitária; Zona de residência segura; Participação em atividades comunitárias; Acesso a serviços/redes de apoio; Normas culturais contra a violência. Compromisso com normas sociais; Sentimentos de identidade cultural e orgulho étnico.
Eventuais	Guerra; Catástrofe natural.	-----

Posto isto, no que respeita a aspetos de cariz sociodemográfico, esclareça-se que qualquer religião tanto pode assumir um efeito agravador como protetor face ao risco de envolvimento na delinquência (Moyeda et al., 2017). Quanto ao nível educacional, quanto menor for o

mesmo, maior será a disposição individual para delinquir. Por sua vez, menor idade, contrariamente a idade mais avançada, representa uma maior vulnerabilidade à criminalidade (Moyeda et al., 2017). As pessoas do gênero masculino apresentam uma maior suscetibilidade relativa à realização de atos delituosos do que as pessoas do gênero feminino (Moyeda et al., 2017). Todavia, a diferença estatística de expressão da criminalidade entre indivíduos de gêneros distintos pode justificar-se pela existência de menos estudos sobre o comportamento criminal em grupos femininos do que em grupos masculinos ou distintos níveis de exposição a fatores de risco e proteção a que pessoas de gêneros desiguais tendem a associar-se (Steffensmeier & Allan, 1996). Já a pertença a estratos sociais mais baixos consiste num fator de risco para a incidência criminal, assim como reincidência criminal – sobretudo após libertações prisionais, já que taxas mais elevadas de criminalidade são encontradas em grupos de pessoas com estatutos sociais mais baixos (Ellis et al., 2018). Essas mesmas pessoas também são as que mais frequentemente se associam à prática de crimes de violência e crimes contra a propriedade (Ellis et al., 2018). Analogamente, maiores níveis de risco de delinquência juvenil associam-se a estatutos sociais parentais mais baixos e a estatutos sociais individuais mais baixos na vida adulta (Ellis et al., 2018).

Quanto ao quociente intelectual (QI), indivíduos com menores níveis de QI têm-se mostrado vulneráveis ao desenvolvimento da delinquência, uma vez que os próprios se tendem a encontrar em situações de desvantagem escolar, social e vocacional (Coulacoglou & Saklofske, 2017). No entanto, existe heterogeneidade ao nível do funcionamento cognitivo e executivo de indivíduos, especialmente adolescentes, com comportamentos delinquentes, sendo possível encontrar jovens com QI eficiente que apresentam maiores níveis de delinquência do que outros com baixo QI (Drabick, Bubier, Chen, Price, & Lanza, 2011). Por isso, é possível considerar que, de certa forma, sujeitos com melhores competências cognitivas têm uma maior predisposição para o envolvimento na prática delituosa, tendo em conta a sua maior facilidade para persuadir outros a conspirarem com os primeiros na realização de delitos e escape à detenção pelas autoridades (Drabick et al., 2011). Tal sugere ainda que diferentes efeitos do fator de risco correspondente ao QI são influenciados pela interação desse com outros fatores de risco, entre os quais a psicopatia (Coulacoglou & Saklofske, 2017). De acordo com isso, verifica-se que é, sobretudo, entre o grupo de adolescentes com comportamentos delinquentes e níveis superiores de psicopatia que se verifica uma maior associação entre maiores níveis de QI e maiores níveis de delinquência (Hampton, Drabick, & Steinberg, 2014).

Relativamente aos problemas de aprendizagem, os associados a dificuldades de aprendizagem (DA) representam um fator de risco para o envolvimento em atos delituosos, sendo que, atualmente, a ligação indireta entre DA e delinquência, mediada pelo contexto escolar, parece mais viável do que a ligação direta, já que o insucesso escolar e os problemas

acadêmicos se correlacionam positivamente com atos delituosos, mas nem todos os indivíduos com DA realizam esse tipo de atos (Shoemaker, 2018a). Posto isso, note-se que as DA interferem com os padrões de aprendizagem e têm origem num funcionamento cerebral diferente – e não em perdas auditivas e/ou visuais. A dislexia – manifestada em dificuldades de leitura, afasia – manifestada em dificuldades de interpretação de instruções orais, e hipercinésia – manifestada em dificuldades de controlo da atividade muscular, podem ser classificadas como exemplos de DA (Murray, 1976). Posto isso, , atualmente, suspeita-se que exista não só uma ligação direta entre DA e delinquência, como também uma ligação indireta e mediada pelo contexto escolar (Shoemaker, 2018a). A referida ligação direta baseia-se na ideia de que indivíduos, especialmente, jovens com DA apresentam dificuldades que aumentam a probabilidade de envolvimento dos mesmos em atos delituosos, tais como dificuldades em relacionarem-se com outros, aprenderem através das suas experiências e respetivos erros passados, e evitarem conflitos interpessoais (Murray, 1976). Já a ligação indireta e mediada pelo contexto escolar apoia-se na ideia de que indivíduos com DA, enquanto jovens, estão mais suscetíveis a envolverem-se em problemas escolares que, posteriormente, resultam no seu envolvimento em atos delituosos, tais como problemas associados ao confronto com as suas dificuldades, diminuição de seu autoconceito e rotulação dos mesmos como aprendizes mais lentos e diferentes (Murray, 1976).

Similarmente, a perturbação da hiperatividade e défice de atenção (PHDA), com uma apresentação predominante de desatenção, também se inclui no grupo de problemas de aprendizagem que aumentam o risco de delinquência (Shoemaker, 2018a). Como tal, note-se que a PHDA apresenta uma etiologia de natureza fatorial, incluindo alterações neurológicas, e.g.: neuroquímicas, anatomofisiológicas e neuroanatômicas (Oliveira, Pereira, Medeiros, & Serrano, 2015) que, por sua vez, se associam a problemas de funcionamento académico, comportamental, social e emocional (Barkley, 2008). Para além disso, a comorbilidade entre PHDA e Perturbação Desafiante de Oposição (ou Perturbação do Comportamento de Desafio e Oposição), que se verifica em cerca de 50% a 60% dos casos diagnosticados com PHDA, representa um risco mais elevado de apresentação de comportamentos antissociais e abuso de substância psicoativas, na idade adulta (Pliszka, 2003). Paralelamente, a comorbilidade entre a PHDA e as Dificuldades de Aprendizagem Específicas corresponde a uma percentagem de cerca de 45% (DuPaul, Gormley, & Laracy, 2013), sendo que ambas influenciam negativamente aquisições académicas (Taanila et al., 2014). Quer isso dizer que, tal como as DA, também a PHDA pode apresentar uma ligação indireta – mediada pelo contexto escolar, com a delinquência (Shoemaker, 2018a). Todavia, apesar de problemas de aprendizagem (e.g.: DA e PHDA) se apresentarem como fatores de risco relativos à delinquência, o seu impacto negativo pode ser reduzido por fatores

envolvimentais positivos, e.g.: presença de redes de apoio, ausência de estereotipação (Shoemaker, 2018a).

Já em relação a cenários de violência/agressão que ampliam o risco de criminalidade, esses incluem cenários de violência doméstica dentro do envolvimento familiar e cenários de violência transmitidos pelos meios de comunicação social e videojogos (Coulacoglou & Saklofske, 2017; Huesmann, Moise-Titus, Podolski, & Eron, 2003; Sousa et al., 2011). Assim sendo, a exposição aos referidos cenários provoca o aumento dos níveis de dessensibilização à violência e comportamento de desafio, comprometendo o funcionamento pró-social e relações interpessoais, e.g.: com os pares e figuras parentais (Krahé, 2012). Apesar disso, associação entre a exposição a tais cenários e a delinquência é mediada por estilos parentais e, particularmente, padrões de supervisão parental (Shoemaker, 2018a). Tal efeito mediador dos estilos e padrões de supervisão parentais deve-se ao facto de as atitudes e valores parentais, refletidas nos seus estilos parentais, serem capazes de inibir ou encorajar eventuais hábitos de visualização de cenários de violência que um sujeito possa ter, assim como as suas respostas a esses cenários (Huesmann et al., 2003). No entanto, denota-se que, do ponto de vista normativo, o ser humano contacta com cenários agressivos desde cedo, nomeadamente no contexto de jogo e contos infantis – atividades que ocupam grande parte dos dias dos bebés e crianças e através das quais, por meio de processos de identificação e projeção, os mesmos libertam impulsos agressivos (Coulacoglou & Saklofske, 2017). Dessa forma, considera-se que a agressividade é parte constituinte da personalidade individual, suportando dimensões personalísticas associadas à conquista, motivação e assertividade; podendo também relacionar-se com características de impulsividade patológica, desinvestimento moral e perversão (Coulacoglou & Saklofske, 2017). Adicionalmente, explicita-se que os níveis de agressividade desenvolvidos e exibidos por cada um, ao longo da sua vida, baseiam-se em situações referentes a problemas familiares, privação emocional, abuso/negligência parental, depressão materna, discórdia interparental, práticas disciplinares rígidas, abuso de substâncias, etc. (Coulacoglou & Saklofske, 2017).

Anexo F – O impacto da relação terapêutica no processo de intervenção

A relação terapêutica deve conferir segurança e confiança à pessoa a quem se destina o processo de intervenção em que essa relação se desenvolve (Maximiano, 2004). Desse modo, deve caracterizar-se por partilhas baseadas em diálogos tônico-emocionais entre o sujeito ao qual se destina a intervenção e o seu psicomotricista. Como tal, a referida relação deve ainda garantir que o indivíduo perceciona liberdade de experiência genuína de estados tônico-emocionais (Maximiano, 2004). Quer isso dizer que a relação terapêutica deve incentivar o próprio a reconhecer que, no seio da mesma, dispõe de empatia, congruência, aceitação incondicional, flexibilidade, experiência, honestidade e respeito (Rogers, 1957; cit in Oliveira & Benetti, 2015).

Logo, uma maior correspondência da relação terapêutica construída aos requisitos identificados, determina uma maior qualidade da mesma e, conseqüentemente, uma maior qualidade do processo de intervenção psicomotora – influenciando a adesão do destinatário desse processo ao mesmo e os seus resultados (Ono et al., 2008). Ainda assim, o estabelecimento e manutenção da relação terapêutica são influenciados por interações entre características do psicomotricista e do cliente (Corbella & Botella, 2004; cit in Oliveira & Benetti, 2015; Horvath & Luborsky, 1993; cit in Oliveira & Benetti, 2015).

Tais características do psicomotricista que influenciam a relação terapêutica podem corresponder a aspetos sociodemográficos (e.g.: idade, género, etnia), profissionais (e.g.: currículo formativo, nível de experiência profissional, orientação teórica adotada); e personalísticos, que constituem o estilo pessoal específico de cada psicomotricista. No entanto, não é possível definir um perfil humano ideal que se mostre mais adequado à prática psicomotora, dado que essa adequação de um mesmo perfil profissional varia em função das características de cada beneficiário do apoio especializado (Oliveira & Benetti, 2015). Por sua vez, as características do cliente que influenciam a relação terapêutica podem associar-se às suas habilidades interpessoais, qualidade das suas relações interpessoais, motivação, diagnóstico e prognóstico (Horvath & Luborsky, 1993; cit in Oliveira & Benetti, 2015).

A mediação da relação terapêutica centra-se na utilização por parte do psicomotricista do seu próprio corpo, devendo o mesmo, através dessa utilização, promover que o cliente transfira as suas vivências reais para o contexto de intervenção e as aprendizagens realizadas em contexto de intervenção para a sua vida real (Maximiano, 2004). Portanto, o profissional deve assumir um papel o menos diretivo possível relativamente à definição da expressão pessoal do cliente, para que essa possa ser livre e genuína (Almeida, 2005; Maximiano, 2004).

A estrutura orgânica completa da DGRSP encontra-se representada na figura seguinte (Figura G1):

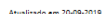


Figura G1 – Organograma da DGRSP (DGRSPI, 2020)

[imagem retirada de <https://dgrsp.justica.gov.pt/Sobre-a-DGRSP/Quem-somos/Organograma>]

Anexo H – Penas e medidas de segurança criminais

As penas e medidas de segurança criminais, constituem um sistema punitivo de sanções criminais, que têm por fim a reintegração social dos arguidos/condenados (DGRSP, 2020c), devendo a sua execução vincular-se a efeitos pedagógicos e ressocializadores (Decreto-Lei n.º 48/95). Por essa razão, a aplicação de sanções criminais rege-se pelos seguintes princípios: a) não implicar a perda de quaisquer direitos civis, profissionais ou políticos; b) garantir a manutenção da titularidade dos direitos fundamentais; c) preferir a execução de sanções na comunidade, ao invés de penas privativas de liberdade – como a pena de prisão; d) promover a jurisdicionalização da execução de medidas e sanções penais (DGRSP, 2020c). Quer este último tópico dizer que a execução de medidas e sanções penais deve ser submetida, de forma integral, ao controlo jurisdicional exercido por autoridades judiciais competentes, durante a fase pré-sentencial, tribunais que proferem a condenação, mediante sanções não privativas de liberdade, e tribunais de execução de penas, face a sanções institucionais, liberdade condicional e medidas de segurança executadas na comunidade (DGRSP, 2020c). Quanto à duração das sanções criminais, note-se que a sua determinação é realizada dentro dos limites legais e em função da culpa atribuída ao agente do crime e das exigências de prevenção da continuação da sua incidência criminal, considerando, para tal, os seguintes aspetos (Decreto-Lei n.º 48/95): o grau de ilicitude do facto, o seu modo de execução, a gravidade das suas consequências, o grau de violação de deveres legais do sujeito, os sentimentos manifestados pelo mesmo na prática do crime, os fins/motivos que o determinaram, as condições pessoais do indivíduo e da sua situação económica, a conduta do próprio anterior e posterior ao facto, o nível de preparação para manter uma conduta lícita (Decreto-Lei n.º 48/95).

Posto isto, refira-se que, entre as diversas penas e medidas de segurança criminais, encontra-se a pena de prisão, cumprida em estabelecimento prisional (Decreto-Lei n.º 48/95). A mesma corresponde a uma pena privativa de liberdade, que pode durar entre um mês e 25 anos, devendo apenas ser aplicada quando todas as restantes sanções criminais se apresentarem incompatíveis com os objetivos de repressão e prevenção da prática de crimes (Decreto-Lei n.º 48/95). Assim sendo, a suspensão da execução da pena de prisão (SEP), uma outra medida de segurança criminal, deve ser aplicada, quando a pena de prisão aplicável apresenta uma duração não superior a cinco anos e é possível determinar que a repressão do crime cometido e a ameaça de prisão permitem ir ao encontro das finalidades da punição – tendo em conta as características de personalidade, as condições de vida e a conduta anterior e posterior ao crime do indivíduo que o cometeu, assim como as circunstâncias da prática do crime (Decreto-Lei n.º 48/95). A medida em causa pode ainda ser subordinada a outras condicionantes, tais como o cumprimento de deveres (e.g.: pagamento

de indemnização devida ao lesado), a observância de regras de conduta (e.g.: frequência de certos programas ou atividades) ou o regime de prova, durando o período de suspensão, associado à sua aplicação, entre um e cinco anos (Decreto-Lei n.º 48/95). Quanto à suspensão da execução da pena de prisão com regime de prova (SEP-RP), note-se que o respetivo regime se baseia num plano de reinserção social, que é executado com vigilância e apoio dos serviços de reinserção social, ao longo do período de suspensão (Decreto-Lei n.º 48/95). Um dos critérios de determinação do regime de prova corresponde à idade do sujeito no momento da prática do crime, pelo que o referido regime é ordenado sempre que a idade considerada seja inferior a 21 anos, ainda que superior a 16 (Decreto-Lei n.º 48/95). Já no que respeita ao anteriormente mencionado plano de reinserção social (PRS), é dado a conhecer ao condenado e contém os objetivos de ressocialização que devem ser atingidos pelo próprio, as atividades que deve desenvolver em prol desse alcance, a sua respetiva divisão no tempo e as medidas de apoio e vigilâncias que devem ser colocadas em prática pelos serviços de reinserção social (Decreto-Lei n.º 48/95). Caso as condições da suspensão da execução da pena de prisão não sejam cumpridas pelo condenado, de forma culposa, o tribunal atribui consequências a esse incumprimento, tais como: a receção de uma solene advertência, a prorrogação do período de suspensão, a revogação da suspensão – que implica o cumprimento da pena de prisão anteriormente suspensa, etc. (Decreto-Lei n.º 48/95).

Tal como a suspensão da execução da pena de prisão, também a multa, a prestação de trabalho a favor da comunidade (PTFC), a suspensão provisória do processo (SPP) e a liberdade condicional (LC) integram o conjunto de penas e medidas de execução na comunidade, logo, não privativas de liberdade (Decreto-Lei n.º 48/95; DGRSP, 2020c). No caso da multa, a mesma é fixada entre 10 e 360 dias, sendo que cada dia corresponde a uma quantia entre cinco e 500 euros – determinada pelo tribunal consoante a situação económica e financeira do condenado e respetivos encargos pessoais (Decreto-Lei n.º 48/95). Quanto à PTFC, essa corresponde à prestação de serviços de interesse para a comunidade ao Estado, entidades públicas coletivas ou entidades privadas, de modo gratuito (Decreto-Lei n.º 48/95). Nesse sentido, cada dia da pena de prisão prevista – não superior a dois anos, no âmbito de cada caso julgado, é convertido numa hora de trabalho, não podendo, contudo, a duração da medida exceder o limite de 480 horas (Decreto-Lei n.º 48/95). Por sua vez, a SPP é uma medida pré-sentencial, evitando o prosseguimento do processo penal até à fase de julgamento, que se traduz na imposição de injunções e regras de conduta ao arguido, caso a sua situação reúna um conjunto de pressupostos e o crime de que é acusado seja punível com pena de prisão não superior a cinco anos ou diferente sanção penal (Decreto-Lei n.º 78/87; DGRSP, 2020d). Já a LC representa a antecipação da liberdade de um condenado a pena de prisão, que já tenha cumprido, pelo menos, seis meses de prisão efetiva, cujo

remanescente não seja superior a cinco anos, de modo a que se possa converter na duração do período de liberdade condicional (Decreto-Lei n.º 78/87; DGRSP, 2020e). Como tal, pode ser atribuída a meio, dois terços ou cinco sextos da pena homologada, em função da natureza e gravidade do(s) crime(s) pelo qual o sujeito foi condenado, se a sua libertação precoce não evidenciar risco significativo de prejudicar a defesa da ordem e paz social (Decreto-Lei n.º 78/87; DGRSP, 2020e).

Medidas de segurança para inimputáveis por força de anomalia psíquica

Caso o objeto do processo penal seja a prática de um crime por alguém considerado inimputável devido a uma anomalia psíquica, as medidas penais aplicáveis são distintas das já evidenciadas, podendo corresponder às seguintes: a) internamento de inimputáveis – obrigação de internamento num estabelecimento de cura, tratamento ou segurança (e.g.: hospital prisional), mediante risco de continuação da prática de crimes semelhantes aos anteriormente cometidos (Decreto-Lei n.º 48/95); b) liberdade para prova – antecipação da cessação do internamento e continuação da medida de segurança em meio aberto, entre dois a cinco anos, se forem verificadas condições para que a finalidade da medida seja conseguida em contexto não privativo de liberdade (Decreto-Lei n.º 48/95; DGRSP, 2020f); c) suspensão de internamento – suspensão da execução do internamento pré-determinado, adjuvada por imposição de regras de conduta e vigilância tutelar dos serviços de reinserção social, se for expectável que a finalidade da medida possa ser alcançada em regime ambulatorio, em vez de num estabelecimento fechado (Decreto-Lei n.º 48/95; DGRSP, 2020g).

Medidas de correção para jovens entre os 16 e os 21 anos de idade

Paralelamente, para além da legislação processual penal e da legislação tutelar educativa, existe uma legislação especial que define o regime aplicável, ainda que em matéria penal, a indivíduos maiores de 16 anos e menores de 21 anos (Decreto-Lei n.º 48/95; Decreto-Lei n.º 401/82; DGRSP, 2020c). De acordo com essa legislação, os indivíduos referidos são merecedores de uma intervenção penal especializada, a mais aproximada possível dos princípios e regras de âmbito tutelar educativo (Decreto-Lei n.º 48/95; Decreto-Lei n.º 401/82; DGRSP, 2020c). Quer isso dizer que, sempre que possível, devem ser aplicadas medidas de correção, ao invés de medidas penais – nomeadamente pena de prisão até dois anos, a jovens entre os 16 e os 21 anos de idade que pratiquem, no mínimo, um facto qualificado como crime (Decreto-Lei n.º 401/82).

Tais medidas de correção correspondem, por exemplo, à admoestação – solene advertência, imposição de determinadas obrigações, multa – sanção pecuniária, e internamento, de três a seis meses, em centro de detenção (Decreto-Lei n.º 401/82). No entanto, também a pena de prisão pode ser aplicada aos imputáveis maiores de 16 anos, aqui

considerados, embora apenas como última opção (Decreto-Lei n.º 401/82). Ou seja, a referida reação penal só deve ser utilizada se a pena de prisão prevista for superior a dois anos, quando isso se mostrar indispensável para a defesa da sociedade e prevenção da criminalidade (Decreto-Lei n.º 401/82).

Anexo I – Medidas tutelares educativas

Já no que respeita às medidas tutelares educativas propriamente ditas, ressalve-se que a sua execução pode prolongar-se até ao momento em que o jovem completa 21 anos de idade – e não para além desse (Lei n.º 166/99). Ainda assim, a duração destas medidas deve ser proporcional à gravidade do fato praticado e à necessidade de educação do seu autor para o direito. Relativamente a cada caso julgado, de entre as medidas adequadas e suficientes, o tribunal dá preferência à “que represente menor intervenção na autonomia de decisão e de condução de vida do menor” (Lei n.º 166/99, Lei Tutelar Educativa – Artigo 6.º), sendo essa escolha orientada pelo seu próprio interesse, de modo a obter a sua maior adesão, assim como a dos seus pais, representante legal ou pessoa que tenha a sua guarda de facto (Lei n.º 166/99).

Nesse sentido, as medidas tutelares educativas correspondem, por exemplo, às seguintes: realização de tarefas a favor da comunidade (RTFC), imposição de regras de conduta (IRC), imposição de obrigações (IO), frequência de programas formativos, acompanhamento educativo (AE) e internamento (Lei n.º 166/99). A medida de RTFC implica o exercício de uma atividade de fim não lucrativo em benefício de uma entidade pública ou privada, tendo uma duração máxima de 60 horas – cumpridas dentro de um intervalo de três meses (Lei n.º 166/99).

Por sua vez, a medida de IRC visa a promoção de condições favoráveis à adequação comportamental do sujeito às normas e valores jurídicos implícitos na vida em sociedade (Lei n.º 166/99). Para tal, a não frequência de certos meios, locais e/ou grupos e o não consumo de bebidas alcoólicas podem constituir regras de conduta impostas, apresentando uma duração máxima de dois anos (Lei n.º 166/99).

Quanto à IO, trata-se de uma medida que tem em vista a melhoria do aproveitamento do indivíduo na escolaridade/formação profissional, bem como das condições psicológicas que são essenciais para o desenvolvimento da sua personalidade (Lei n.º 166/99). Por isso, tais obrigações podem determinar, a frequência de um estabelecimento de ensino com sujeição a controlo de assiduidade e aproveitamento, a frequência de atividades de clubes ou associações juvenis, a submissão a programas de tratamento médico, etc. (Lei n.º 166/99).

Já a medida de frequência de programas formativos pode traduzir-se na participação obrigatória em programas de ocupação de tempos livres, orientação psicopedagógica, aquisição de competências pessoais e sociais, entre outros; tendo uma duração máxima de seis meses – excetuando casos em que os programas frequentados têm uma duração superior a essa e, portanto, a medida pode durar até um ano (Lei n.º 166/99). Segue-se o AE, que se prende com a implementação de um projeto educativo pessoal (PEP), focado em áreas de intervenção definidas pelo tribunal (Lei n.º 166/99). O projeto em análise é elaborado pelos

serviços de reinserção social, ficando sujeito a posterior homologação judicial. Esses mesmos serviços são também responsáveis pela supervisão e orientação da execução medida por parte do jovem, cuja duração pode ser de três meses a dois anos (Lei n.º 166/99). Adicionalmente, o tribunal pode impor ao indivíduo regras de conduta, obrigações e/ou a frequência de programas formativos, no âmbito do seu AE (Lei n.º 166/99).

Por último, a medida de internamento procura a interiorização de valores e aquisição de recursos indispensáveis à delineação de uma vida social e juridicamente responsável por parte da pessoa, através da sua separação provisória dos seus principais contextos de funcionamento e da sua participação em programas pedagógicos (Lei n.º 166/99). O internamento é realizado num centro educativo que apresente um regime de funcionamento e um grau de abertura ao exterior equivalentes ao regime da medida decidida – aberto, semiaberto ou fechado (Lei n.º 166/99). Qualquer medida de internamento tem uma duração que pode variar entre seis meses e dois anos, salvo a medida de internamento em regime fechado, que pode durar até três anos, quando associada à prática de um fato qualificado como crime ou pelo menos dois fatos qualificados como crimes contra as pessoas puníveis, de acordo com a lei processual penal, com pena de prisão superior a oito anos ou superior a cinco anos, respetivamente (Lei n.º 166/99).

Detalhe-se que a medida de internamento em regime aberto determina a residência do jovem num centro educativo e frequência de atividades formativas e socioeducativas por parte do jovem, preferencialmente, no exterior desse centro (DGRSP, 2020h). Por sua vez, a medida de internamento em regime semiaberto define a residência do jovem num centro educativo e a frequência de atividades formativas e socioeducativas, no interior desse centro (DGRSP, 2020h). Finalmente, a medida de internamento em regime fechado, tal como em regime semiaberto, implica a residência do jovem num centro educativo e a frequência de atividades formativas e socioeducativas no interior desse centro (DGRSP, 2020h). Todavia, em regime fechado, as saídas do centro educativo realizadas pelo jovem estão não só sujeitas a acompanhamento, como também restritas à execução de obrigações judiciais, satisfação de necessidades de saúde ou à realização de outras tarefas excecionais (DGRSP, 2020h).

Anexo J – Serviços do Centro Social Paroquial São Romão de Carnaxide

O CSPSRC propõe-se a corresponder a variados objetivos, tais como: conhecer as necessidades dos seus clientes, valorizar os recursos humanos de que dispõe, estabelecer uma comunicação clara e objetiva com quem interaja com o mesmo, otimizar os serviços prestados, promover a sustentabilidade ambiental e instituir práticas socialmente responsáveis (CSPSRC, 2020a). Nesse sentido, presta diferentes serviços de apoio à comunidade, entre os quais (CSPSRC, 2020b): serviços de alimentação, saúde, higiene, conforto e convívio de idosos, no Lar da Nossa Senhora do Amparo; serviços de manutenção das pessoas no seu contexto habitual de vida, no Centro de Dia de São José; serviços domiciliários destinados a quem requeira auxílio para assegurar a satisfação das suas próprias necessidades básicas de vida e atividades instrumentais quotidianas, através do Serviço de Apoio ao Domicílio (CSPSRC, 2020b); serviços de apoio ao estudo e realização de trabalhos de casa por alunos do Ensino Básico ou Secundário, no Centro de Estudos (CSPSRC, 2020c; Regulamento Interno de Centro de Estudos de 2019); serviços de ensino artístico de sujeitos com mais de três meses de idade, na Escola de Música Musicentro (CSPSRC, 2020d; Regulamento Interno Musicentro de 2019); serviços de saúde e bem estar – nomeadamente fisioterapia, fisioterapia, terapia da fala, psicologia e hidroterapia, no Centro de Apoio a Dependentes (CSPSRC, 2020e); serviços de sensibilização para o envelhecimento e capacitação para os desafios da longevidade, no âmbito do projeto de inovação social designado “Escola de Cuidadores” (CSPSRC, 2020f).

Anexo K – Serviços do Centro Social Paroquial de Oeiras

Atualmente, o CSPO apresenta diversas valências, que se referem à Creche, Jardim de Infância (JI), Atividades de Tempos Livres (ATL), Centro de Dia, Apoio Domiciliário, Lar de Idosos, destinando os seus serviços a crianças e idosos, desenvolvendo-os para apoiar, sobretudo, os mais necessitados (CSPO, 2020a, 2020b). Desse modo, dispõe de dois infantários: o Infantário da Santo Amaro, que recebe crianças dos três aos cinco anos – no âmbito de JI, e crianças dos seis aos nove anos – no âmbito de ATL; e o Infantário “O Pombal”, que recebe bebés dos quatro aos 35 meses – no âmbito de Creche, e crianças dos três aos cinco anos – no âmbito de JI (CSPO, 2020c). Para além disso, dispõe também do espaço do Lar de Idosos – com capacidade máxima para 50 residentes e uma equipa de atendimento disponível 24 horas por dia, assim como dos serviços de Centro de Dia – que procura evitar o isolamento social dos idosos, e Apoio Domiciliário – dirigido a idosos que precisem de apoio na realização das suas tarefas diárias ou se encontrem em isolamento (CSPO, 2020d). Por isso, o centro objetiva melhorar continuamente os seus serviços, satisfazendo as necessidades dos seus clientes e correspondendo às suas expetativas, através da cooperação dos seus colaboradores, Segurança Social, Ministério de Educação e entidades parceiras – e.g.: Câmara Municipal de Oeiras, Centro de Saúde de Oeiras, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Oeiras e DGRSP (CSPO, 2020e, 2020f, 2020g).

Anexo L – Horário de estágio

O estágio, numa primeira fase – entre outubro de 2018 e janeiro de 2019, realizou-se na EL1, às terças-feiras – entre as 9h e as 17h30, às quartas-feiras – entre as 14h e as 17h30, e às quintas-feiras – entre as 9h e as 17h30, sendo interrompido nos feriados nacionais e do município de Oeiras, e períodos de interrupção letiva. Numa segunda fase – coincidente com o período de intervenção psicomotora propriamente dita, que decorreu entre janeiro e junho de 2019, o estágio realizou-se na EL1, no CSPSRC e no CSPO, às segundas-feiras – entre as 9h e as 16h, às terças-feiras – entre as 9h e as 17h30, e às quartas-feiras – entre as 9h e as 17h, sendo também interrompido nos feriados nacionais e do município de Oeiras, e períodos de interrupção letiva. O primeiro horário de estágio – relativo à primeira fase do mesmo, e o segundo horário de estágio – relativo à segunda fase do mesmo, estão representados nas Tabelas L1 e L2, respetivamente.

Tabela L1 – 1.º horário de estágio

	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira
09h00 – 14h00	Estágio na EL1	-----	Estágio na EL1
14h00 – 17h30		Estágio na EL1	

Tabela L2 – 2.º horário de estágio

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira
09h00 – 10h00	Sessão de MM (EL1)	Estágio na EL1	Estágio na EL1
11h00 – 14h00	Estágio na EL1		
14h00 – 15h00	Sessão do grupo de		Sessão do grupo de Oeiras
15h00 – 16h00	Carnaxide (CSPSRC)		
16h00 – 17h00	-----		-----
17h00 – 17h30			

Anexo M – Calendário das sessões de intervenção psicomotora

As sessões grupais e individuais de intervenção psicomotora, subordinadas à aplicação do programa “Endireita”, respeitaram a sequência de temas incluídos no programa. Todavia, ao invés de se abordar apenas um tema por sessão, por vezes, foram abordados dois temas relacionados em conjunto – de acordo com uma fusão determinada antes da aplicação do programa, em função do tempo total de intervenção disponível. Tendo em conta esse mesmo intervalo de tempo, no âmbito do acompanhamento individual de MM mantido até ao fim do estágio, alguns temas pré-definidos foram abordados diretamente, entre os quais todos os temas do módulo da comunicação interpessoal e os primeiros três temas do módulo da autorregulação, sendo que os restantes temas desse último módulo e o módulo da resolução de problemas foram considerados no âmbito das sessões realizadas, mas de forma secundária. Os calendários das sessões do grupo de Carnaxide, grupo de Oeiras e caso individual apresentam-se nas Tabelas M1, M2 e M3, respetivamente.

Tabela M1 – Calendário das sessões do grupo de Carnaxide

Local e horário da sessão	N.º da sessão	Data da sessão	Tema da sessão
Centro Social Paroquial São Romão de Carnaxide, 2.ª feira, 14h00 – 15h30	1	28/01/2019	Introdução ao programa e Avaliação inicial
	2	04/02/2019	Introdução ao programa e Avaliação inicial
	3	11/02/2019	Comunicação não verbal e Continuação da avaliação inicial
	4	18/02/2019	Escuta ativa e Questionamento
	5	25/02/2019	Entrega/receção de Feedback e Elogios
	Interrupção letiva de Carnaval (04/03/2019)		
	6	11/03/2019	Expressão de desacordo, Síntese intercalar e Autoconceito
	7	18/03/2019	Reconhecimento e Expressão de sentimentos
	8	25/03/2019	Gestão do stress
	9	01/04/2019	Gestão de acusações e críticas e Avaliação intercalar
	Interrupção letiva de Páscoa (08/04/2019 e 15/04/2019)		
	10	22/04/2019	Gestão do insucesso
	11	29/04/2019	Controlo da ira e Síntese intercalar
	12	06/05/2019	Identificação de problemas
	13	13/05/2019	Recolha seletiva de informações e Definição de objetivos de ação para resolução de problemas
	14	20/05/2019	Procura, análise e seleção de alternativas de resolução de problemas
	15	27/05/2019	Elaboração, execução e avaliação de planos de resolução de problemas
	16	03/06/2019	Síntese Global, Avaliação final e Entrevista final
	Feriado de Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas (10/06/2019)		
	17	11/06/2019*	Continuação da avaliação final e Conclusão do programa

*A sessão decorreu na Equipa Lisboa 1 (Caxias), entre as 16h00 e as 17h30, reunindo os grupos de Carnaxide e Oeiras

Tabela M2 – Calendário das sessões do grupo de Oeiras

Local e horário da sessão	N.º da sessão	Data da sessão	Tema da sessão
Centro Social Paroquial de Oeiras, 4.ª feira, 15h00 – 16h30	1	30/01/2019	Introdução ao programa e Avaliação inicial
	2	06/02/2019	Comunicação não verbal e Continuação da avaliação inicial
	3	13/02/2019	Escuta ativa, Questionamento e Continuação da avaliação inicial
	4	20/02/2019	Entrega/receção de Feedback e Elogios
	5	27/02/2019	Expressão de desacordo
	Interrupção letiva de Carnaval (06/03/2019)		
	6	13/03/2019	Síntese intercalar e Autoconceito
	7	20/03/2019	Reconhecimento e Expressão de sentimentos
	8	27/03/2019	Gestão do stress
	9	03/04/2019	Gestão de acusações e críticas e Avaliação intercalar
	Interrupção letiva de Páscoa (10/04/2019 e 17/04/2019)		
	10	24/04/2019	Avaliação intercalar e Gestão do insucesso
	Feriado de Dia do Trabalhador (01/05/2019)		
	11	8/05/2019	Controlo da ira e Síntese intercalar
	12	15/05/2019	Identificação de problemas
	13	22/05/2019	Recolha seletiva de informações e Definição de objetivos de ação para resolução de problemas
	14	29/05/2019	Procura, análise e seleção de alternativas de resolução de problemas
	15	05/06/2019	Elaboração, execução e avaliação de planos de resolução de problemas
	16	11/06/2019*	Síntese Global, Avaliação final e Entrevista final
	17	12/06/2019	Continuação da avaliação final e da entrevista final e Conclusão do programa

*A sessão decorreu na Equipa Lisboa 1 (Caxias), entre as 16h00 e as 17h30, reunindo os grupos de Carnaxide e Oeiras

Tabela M3 – Calendário das sessões de MM

Local e horário da sessão	N.º da sessão	Data da sessão	Tema da sessão
Equipa Lisboa 1 da DGRSP (Caxias), 2.ª feira, 9h00 – 10h00	1	18/02/2019	Introdução ao programa e Avaliação inicial
	Interrupção letiva de Carnaval (04/03/2019)		
	2	11/03/2019	Comunicação não verbal e Continuação da avaliação inicial
	3	01/04/2019 ^a	Escuta ativa e Questionamento
	4	08/04/2019	Entrega/receção de Feedback e Elogios
	5	22/04/2019	Expressão de desacordo e Síntese intercalar
	6	06/05/2019	Avaliação intercalar e Autoconceito
	7	27/05/2019 ^b	Reconhecimento e Expressão de sentimentos
	8	13/06/2019 ^c	Síntese global, Avaliação final e Entrevista final

^aResultante do reagendamento da sessão de dia 25/03/2019, dada a falta de comparência de MM à mesma

^bResultante do reagendamento da sessão de dia 20/05/2019, dada a falta de comparência de MM à mesma

^cResultante do reagendamento da sessão de dia 13/06/2019, dada a falta de comparência de MM à mesma

Anexo N – Modelo de documento relativo ao consentimento informado, livre e esclarecido e compromisso ético

O presente modelo de documento relativo ao consentimento informado, livre e esclarecido da participação dos sujeitos no estudo e compromisso ético da estagiária-investigadora foi elaborado de acordo com as indicações do Conselho de Ética para a Investigação da Faculdade de Motricidade Humana, correspondendo ao seguinte:

Consentimento Informado, Livre e Esclarecido

Título do estudo: Contributo da intervenção psicomotora para a promoção de competências socioemocionais de indivíduos adolescentes ou jovens adultos em cumprimento de medidas judiciais de execução na comunidade

Pessoa responsável pelo estudo: Mariana Gomes da Silva

Instituição de acolhimento: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa

Este documento, designado **Consentimento Informado, Livre e Esclarecido**, contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi elaborado, bem como ao que esperar se decidir participar no mesmo. Leia atentamente toda a informação aqui contida. Deve sentir-se inteiramente livre para colocar qualquer questão, assim como para discutir com terceiros (amigos, familiares) a decisão da sua participação neste estudo.

Informação geral

Os estudos dirigidos à compreensão da origem de comportamentos delinquentes e possibilidades de intervenção no sentido da sua minimização (McGuire & Hatcher, 2001) têm revelado que indivíduos com comportamentos delinquentes tendem a apresentar, entre outras, dificuldades socioemocionais (van der Laan, Blom, & Kleemans, 2009) – que potenciam o risco de reincidência criminal por parte dos mesmos (van der Put et al., 2012). As intervenções realizadas com essa população, no âmbito da promoção das suas competências sociais e emocionais, têm mostrado ser eficazes, procurando contribuir para a prevenção da sua reincidência criminal, ressocialização e consequente reinserção social (van der Stouwe, Asscher, Hoeve, van der Laan, & Stams, 2016).

Entre as várias iniciativas no âmbito da promoção de competências socioemocionais da população-alvo considerada que têm surgido, tal como mencionado anteriormente, encontra-se o Programa “Endireita” (Gomes, 2016a) – programa de intervenção psicomotora que visa a promoção de competências socioemocionais, melhoria da qualidade de vida e adaptação comportamental de indivíduos que se encontrem a cumprir penas judiciais de execução na comunidade, sendo resultante de uma parceria entre a Faculdade de Motricidade Humana e a Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais. Desta forma, o presente estudo tem como objetivo analisar o contributo da intervenção psicomotora para a promoção de competências socioemocionais de indivíduos adolescentes ou jovens adultos em cumprimento de medidas judiciais de execução na comunidade, através da aplicação do Programa “Endireita”.

Para tal, conta com a participação de indivíduos do género masculino/feminino e com idades compreendidas entre os 12 e os 35 anos de idade, em cumprimento de medidas

tutelares educativas e/ou penais de execução na comunidade com término previsto posterior a 30 de junho de 2019, sob a supervisão de técnicos gestores de caso da equipa de reinserção social e serviços prisionais de Caxias - Equipa de Lisboa 1, e que frequentem as sessões da edição de 2019 do Programa “Endireita”. Os participantes serão avaliados no que se refere a áreas como a depressão, ansiedade, ira, comportamento disruptivo e autoconceito – através da aplicação de *Beck Youth Inventories* (Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões, Matos, & Lebre, 2005). Também serão avaliados no que se refere ao grau de satisfação com a vida, competências socioemocionais e os padrões cognitivos que fundamentam estilos de vida criminal – mediante a aplicação de *Cantril Ladder* (Cantril, 1965, adaptado por Gomes, 2015), *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais (Silva, Santos, Sousa, Gomes, & Simões, 2019) e Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (Walters, 1995, Traduzido e adaptado por Vieira, 2011), respetivamente. Adicionalmente, serão avaliados no que se refere a componentes comportamentais apresentadas durante interações sociais – tendo por base a aplicação de Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social (Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007). E, por fim, serão avaliados no que se refere ao grau de satisfação com as sessões e conteúdos desenvolvidos ao longo do Programa “Endireita” – a partir da aplicação da Ficha de Avaliação do Impacto do Programa (Simões, 1993, adaptado por Paiva, 2017). Os referidos instrumentos de avaliação serão aplicados antes e após a realização do processo de intervenção propriamente dito, sustentado pela aplicação do Programa “Endireita”, à exceção da Ficha de Avaliação do Impacto do Programa (Simões, 1993, adaptado por Paiva, 2017) – que será apenas aplicado no momento de avaliação final. Já a *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais (Silva et al., 2019) será também aplicada num momento de avaliação intercalar, que será realizado a meio do processo de intervenção, para além da sua aplicação nos momentos de avaliação inicial e final.

Os dados resultantes desse processo de avaliação serão tratados estatisticamente, utilizando o *Statistical Package for the Social Sciences* – Versão 25, de modo a realizar a análise descritiva dos mesmos e a inferência estatística sobre esses dados. Prevê-se que os resultados finais obtidos pelos participantes sejam melhores do que os seus resultados iniciais e intercalares – o que reforçará o potencial de eficácia da intervenção psicomotora e, particularmente, do Programa “Endireita” no âmbito do aumento do nível de competência socioemocional da população-alvo considerada e, consequentemente, da redução do seu risco de reincidência criminal.

Qual a duração esperada da minha participação?

A aplicação de procedimentos de avaliação e de intervenção psicomotora, em que cada participante irá colaborar, decorrerá ao longo de cerca de 6 meses – entre 7 de janeiro de

2019 e 30 de junho de 2019. Durante esse período, cada participante deverá frequentar 17 sessões semanais individuais ou grupais com 60 ou 90 minutos cada, respetivamente, destinadas à aplicação do Programa “Endireita”, que inclui os procedimentos de avaliação e intervenção já mencionados. Existirá ainda uma 18.^a sessão que será realizada em data e local a definir posteriormente, correspondendo à cerimónia de encerramento do programa, prevendo-se que a mesma proporcione um conjunto de experiências práticas realizadas em articulação com a comunidade e dure entre 4 a 8 horas. Para além disso, antes do início do Programa “Endireita” e após o seu fim, cada participante, respetivos tutores legais e técnicos gestores de caso deverão ser entrevistados inicial e finalmente, de modo a definir mais concretamente a disponibilidade dos participantes para colaborarem no estudo e as suas mudanças comportamentais alcançadas ao longo do mesmo, respetivamente.

Quais os procedimentos do estudo em que vou participar?

Primeiramente, entre 7 e 28 de janeiro de 2019, cada participante deverá participar numa entrevista inicial, destinada à apresentação do Programa “Endireita” e do presente estudo a esse relativo, que se realizará na Equipa de Lisboa 1, com vista à obtenção do seu consentimento oral de frequência das sessões do Programa “Endireita” e colaboração no estudo apresentado. Após isso, entre 28 de janeiro de 2019 e 28 de junho de 2019, cada participante deverá frequentar as sessões do Programa “Endireita”, de acordo com a calendarização prévia das mesmas e no local definido para a sua realização.

Os conteúdos abordados no âmbito das sessões de intervenção psicomotora terão por base a realização de atividades lúdicas e de consciencialização corporal/relaxação, para a promoção de competências sociais e emocionais consideradas no seio de 3 domínios de desenvolvimento/funcionamento socioemocional e respetivos subdomínios, correspondentes aos seguintes: 1) domínio da comunicação interpessoal – no qual se incluem os subdomínios da comunicação não verbal, escuta ativa, questionamento, entrega de *feedback*, entrega e receção de elogios, e expressão de desacordo; 2) domínio da autorregulação – no qual se incluem os subdomínios do autoconceito, reconhecimento de sentimentos, expressão de sentimentos, gestão do *stress*, gestão de acusações e críticas, gestão do insucesso e gestão da ira; 3) domínio da resolução de problemas – no qual se incluem os subdomínios da identificação do problema, recolha seletiva de informações e definição de objetivos de ação para a resolução de problemas, procura de alternativas de resolução de problemas, análise de vantagens e desvantagens de alternativas de resolução de problemas, elaboração, execução e avaliação de planos de resolução de problemas.

Por fim, depois da conclusão do programa, cada participante deverá participar numa entrevista final, tal como os seus responsáveis legais e técnicos gestores de caso, com o objetivo de recolher informação relativa a eventuais mudanças comportamentais

desenvolvidas pelo participante ao longo do decurso do programa, que permita complementar a análise e interpretação dos dados reunidos através da aplicação dos instrumentos de avaliação anteriormente indicados e, subsequentemente, uma avaliação de cariz mais qualitativo, em vez de quantitativo.

A minha participação é voluntária?

A sua participação no presente estudo é voluntária. Logo, pode recusar-se a participar, não autorizando a utilização, no âmbito do mesmo, da informação resultante da sua colaboração nos procedimentos de avaliação e intervenção, que constituem o Programa “Endireita”. Caso decida participar neste estudo é importante ter conhecimento que pode desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de consequência para si. No caso de decidir abandonar o estudo, a sua relação com a Faculdade de Motricidade Humana (FMH) não será afetada. Se for o caso, o seu estatuto enquanto estudante ou funcionário da FMH será mantido e não sofrerá nenhuma consequência da sua não-participação ou desistência.

Quais os possíveis benefícios da minha participação?

Através da sua participação no Programa “Endireita” e estudo associado, poderá alcançar benefícios associados à promoção da sua competência socioemocional e noção do corpo, desenvolvimento da sua comunicação interpessoal e resolução de problemas, melhoria do seu bem estar psicológico e qualidade de vida, aumento da sua autorregulação comportamental e emocional, redução da sua reincidência e comportamento criminais, e à definição do seu contributo para a evolução da investigação científica no campo da Psicomotricidade.

Quais os possíveis riscos da minha participação?

Não se prevê a ocorrência de danos de qualquer natureza associados à sua participação no estudo. No entanto, existem riscos mínimos associados à realização das sessões de intervenção.

Quem assume a responsabilidade, no caso de um evento negativo?

O próprio participante assumirá a responsabilidade, caso se envolva em eventos negativos - uma vez que a ocorrência dos mesmos não se encontra prevista no âmbito da sua participação no estudo.

Há cobertura por uma companhia de seguros?

O participante do estudo não terá cobertura por uma companhia de seguros.

Quem deve ser contactado em caso de urgência?

Em caso de urgência, a investigadora responsável pelo estudo deverá ser a contactada.

Como é assegurada a confidencialidade dos dados?

Os dados recolhidos no âmbito do estudo serão utilizados exclusivamente para fins de investigação, pelo que, na elaboração do documento escrito relativo ao estudo, os mesmos serão tratados como anónimos e confidenciais, assegurando-se assim a confidencialidade dos dados.

O que acontecerá aos dados quando a investigação terminar?

Os dados específicos de cada participante em associação a cada um dos mesmos serão mantidos até 1 ano após a conclusão do documento escrito relativo ao estudo e posteriormente eliminados.

Como irão os resultados do estudo ser divulgados e com que finalidades?

Os resultados do estudo serão divulgados no seio da instituição académica a que se vincula a investigadora responsável pelo estudo, para fins da sua obtenção do grau de Mestre em Reabilitação Psicomotora e de apresentação de trabalhos desenvolvido no âmbito da investigação realizada em eventos científicos. Em qualquer um dos casos o anonimato e a confidencialidade estão assegurados.

Em caso de dúvidas quem devo contactar?

Para qualquer questão relacionada com a sua participação neste estudo, por favor, contacte Mariana Gomes da Silva, através do seguinte endereço eletrónico: mariana.o.silva@campus.ul.pt.

Assinatura do Consentimento Informado, Livre e Esclarecido

Li (ou alguém leu para mim) o presente documento e estou consciente do que esperar quanto à minha participação no estudo “Contributo da intervenção psicomotora para a promoção de competências socioemocionais de indivíduos adolescentes/jovens adultos em cumprimento de medidas judiciais de execução na comunidade”. Tive a oportunidade de colocar todas as questões e as respostas esclareceram todas as minhas dúvidas. Assim, aceito voluntariamente participar neste estudo. Foi-me dada uma cópia deste documento.

Nome Completo do Participante:

Assinatura do Participante:

Data: _____

Nome Completo do Responsável Legal do Participante:

Assinatura do Responsável Legal do Participante:

Grau de relação com o participante:

Data: _____

Técnico Gestor de Caso do Participante e Coordenador da Equipa de Lisboa 1

(Nome: _____)

(Ana Lavado)

Data: _____

Estudante investigador, Orientador académico do investigador e Orientador local do investigador

(Mariana Gomes da Silva)

(Celeste Simões)

(Irene Silva)

Data: _____

Os aspetos mais importantes deste estudo foram explicados ao participante e/ou ao seu representante, antes de solicitar a sua assinatura. Uma cópia deste documento, elaborado com base nas indicações do Conselho de Ética da Faculdade de Motricidade Humana, ser-lhe-á fornecida.

Nome da pessoa que obtém o consentimento:

Assinatura da pessoa que obtém o consentimento:

Data: _____

Compromisso Ético

Título do estudo: Contributo da intervenção psicomotora para a promoção de competências socioemocionais de indivíduos adolescentes ou jovens adultos em cumprimento de medidas judiciais de execução na comunidade

Pessoa responsável pelo estudo: Mariana Gomes da Silva

Instituição de acolhimento: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa

1. Considero-me obrigada a conhecer e a respeitar os Direitos Humanos.
2. Considero-me obrigada a cumprir os princípios éticos nacionais e internacionais, nomeadamente a “Declaração de Genebra” (2002), a “Declaração de Helsínquia” e emendas (2008) e a “Convenção de Oviedo” (1997).
3. Em todas as minhas ações mantereí a atitude ética que a moral exige e cumprirei a legislação em vigor.
4. Não me desviarei sem notificação prévia dos procedimentos expostos no projeto que contundam com os princípios éticos assumidos.
5. Considero-me obrigada a esclarecer individualmente cada participante do estudo sobre a finalidade do mesmo e sobre os procedimentos a que estará sujeito.
6. Considero-me obrigada a não utilizar procedimentos que lesem a integridade moral e física dos participantes e tomarei em linha de conta a relação entre a possível utilidade dos resultados e o conjunto dos procedimentos executados.
7. Mesmo com a anuência do participante, não praticarei atos que atentem contra a sua vida ou contra a sua saúde, física ou mental.
8. Evitarei todos os procedimentos desnecessários ou que se preveja que sejam inconsequentes.
9. Não usarei dados nem resultados que ponham em risco o bom nome ou a integridade dos participantes.

Assinatura do responsável pelo estudo (e data)

Anexo O – Modelos de convite para cerimónia de encerramento, diploma de conclusão e certificados de participação, dinamização e colaboração

Modelos de convite para cerimónia de encerramento

O modelo de convite para a cerimónia de encerramento da edição de 2019 do programa “Endireita” – facultado aos participantes, respetivos responsáveis legais e técnicos gestores de caso, representantes da Faculdade de Motricidade Humana, Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, Centro Social Paroquial São Romão de Carnaxide e Centro Social Paroquial de Oeiras, correspondeu ao seguinte texto, complementado pelas Figuras O1 e O2:

“Exmos. Srs.,

No âmbito do Programa “Endireita” – programa de intervenção psicomotora que visa a promoção de competências socioemocionais, será realizada uma **cerimónia de encerramento do programa**, no dia **18 de junho de 2019** - 3.^a feira (www.facebook.com/MoveNos2019), e deverá contar com a presença de todos os participantes do mesmo.

A mesma procura proporcionar a oportunidade de vivência de um conjunto de experiências pró-sociais e inclusivas, com impacto positivo na definição de trajetórias futuras de vida.

Deste modo, durante o período da manhã – **entre as 8h30 e as 13h30**, será realizado um **evento aberto ao público**, nomeadamente juvenil (mediante inscrição prévia), que decorrerá na **Faculdade de Motricidade Humana (FMH)**, de acordo com o seguinte programa de atividades:

Atividade	Horário	Local
<i>Check-in</i> dos participantes	8h30 – 9h10	<i>Hall</i> de entrada da FMH
Sessão de Abertura	9h15 – 9h40	Salão Nobre
Troca de Experiências	9h45 – 10h45	Ginásio B
Aula de <i>Fitness</i>	10h50 – 11h50	Ginásio B
Pausa	11h50 – 12h20	----
Jogo Sem Regras	12h20 – 13h20	Ginásio B
Sessão de Encerramento	13h20 – 13h30	Ginásio B

Posteriormente, durante o período de almoço – **entre as 13h30 e as 15h** será realizado um **piquenique**, na **FMH**, destinado ao convívio entre participantes e responsáveis pela gestão do Programa “Endireita”. Para tal, cada pessoa deverá levar um **almoço volante para si** (e.g.: uma sandes) e algum **género alimentício que possa ser partilhado com os restantes elementos** (e.g.: uma garrafa de sumo, um pacote de batatas fritas, etc.).

Por fim, durante o período da tarde – **entre as 16h30 e as 18h**, será realizada um **Escape Game**, no **Escape Rossio – *Illuminati*** (perto do Largo de São Domingos). Por isso, à hora de início da atividade indicada, os participantes deverão encontrar-se na seguinte morada: Rua Barros Queirós, n.º 39, 3.º Direito, Rossio, Lisboa.

Neste sentido, sugere-se que os participantes viagem de autocarro 776 desde a paragem situada à frente da entrada FMH até ao terminal rodoviário de Algés; posteriormente, viagem de elétrico 15E desde a paragem situada à frente do McDonald’s de Algés até à paragem situada na Praça da Figueira e, por fim, realizem o restante percurso até ao destino a pé (cerca de 5 minutos).

Alternativamente, poderão viajar de comboio desde a estação da Cruz Quebrada até à estação do Cais do Sodré e, seguidamente, realizar o restante percurso a pé (cerca de 15 minutos).

Atente-se que, caso se deparem com dificuldades em chegar ao local da atividade, poderão contactar o Escape Rossio – *Illuminati*, através contacto telefónico 964 571 308, ou a Equipa Reinserção Social e Serviços Prisionais de Caxias, através do contacto telefónico 962 098 247 (ou 214 427 903) , solicitando novas indicações para a chegada ao local da atividade final.

Agradeço desde já a atenção.

Com os melhores cumprimentos,

Mariana Silva”

MoveNos

Cerimónia de Encerramento do Programa “Endireita”



18 de junho de 2019



9h00 – 13h30



Faculdade de Motricidade Humana



Entrada Livre

Patrocinadores:



BOUNCE
FREE SPORTS ORGANISATION

jantec
TECHNICAL SUPPORT

ESCAPE
ROSSIO

Pasteis de Belém
CASA DE PASTELARIA



Figura O1 – Cartaz da cerimónia de encerramento do programa “Endireita”

MoveNos

Atividade	Horário	Local
<i>Check-in</i>	8h40 – 9h10	<i>Hall</i> de entrada da FMH
Sessão de Abertura	9h15 – 9h40	Ginásio B
Troca de Experiências	9h45 – 10h45	Ginásio B
Aula de <i>Fitness</i>	10h50 – 11h50	Ginásio B
Pausa	11h50 – 12h20	-----
Jogo Sem Regras	12h20 – 13h20	Ginásio B
Sessão de Encerramento	13h20 – 13h30	Ginásio B

Figura O2 – Horário da cerimónia de encerramento do programa “Endireita”

Modelo de diploma de conclusão e certificados de participação, dinamização e colaboração

Os modelos de diploma de conclusão do programa – entregue aos participantes que completaram o programa “Endireita”, certificado de participação no programa – entregue aos participantes que realizaram sessões do programa, apesar de não o terem completado, certificado de dinamização do programa – entregue às codinamizadoras das sessões do programa, e certificado de colaboração no programa – entregue dinamizadora da aula de *fitness*, realizada na cerimónia de encerramento do programa, apresentam-se, respetivamente, nas Figuras O3, O4, O5 e O6:

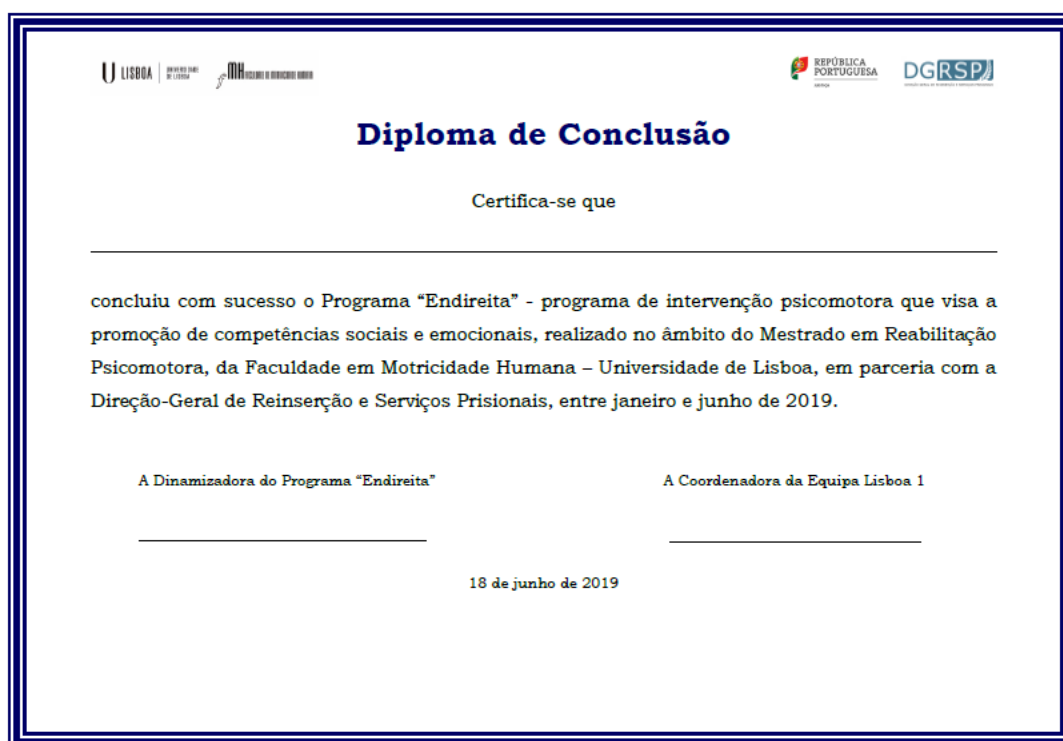


Figura O3 – Modelo de diploma de conclusão

U LISBOA

UNIVERSIDADE DE LISBOA







Certificado de Participação

Certifica-se que

participou em sessões do Programa “Endireita” - programa de intervenção psicomotora que visa a promoção de competências sociais e emocionais, realizado no âmbito do Mestrado em Reabilitação Psicomotora, da Faculdade em Motricidade Humana – Universidade de Lisboa, em parceria com a Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, entre janeiro e junho de 2019.

A Dinamizadora do Programa “Endireita”

A Coordenadora da Equipa Lisboa 1

18 de junho de 2019

Figura O4 – Modelo de certificado de participação

U LISBOA

UNIVERSIDADE DE LISBOA







Certificado de Dinamização

Certifica-se que

co-dinamizou sessões grupais do Programa “Endireita” - programa de intervenção psicomotora que visa a promoção de competências sociais e emocionais, realizado no âmbito do Mestrado em Reabilitação Psicomotora, da Faculdade em Motricidade Humana – Universidade de Lisboa, em parceria com a Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, entre janeiro e junho de 2019.

A Dinamizadora do Programa “Endireita”

A Coordenadora da Equipa Lisboa 1

18 de junho de 2019

Figura O5 – Modelo de certificado de dinamização

U LISBOA

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FMH

FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA

REPÚBLICA PORTUGUESA

GOVERNO

DGRSP

DIREÇÃO-GERAL DE REINserÇÃO E SERVIÇOS PRISIONAIS

Certificado de Colaboração

Certifica-se que

colaborou no evento MoveNos, dinamizando uma aula de *fitness*, no dia 18 de junho de 2019, na Faculdade de Motricidade Humana (FMH); sendo que esse evento consistiu na Cerimônia de Encerramento do Programa “Endireita” - programa de intervenção psicomotora que visa a promoção de competências sociais e emocionais, realizado no âmbito do Mestrado em Reabilitação Psicomotora, da FMH, em parceria com a Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais.

A Dinamizadora do Programa “Endireita”

A Coordenadora da Equipa Lisboa 1

18 de junho de 2019

Figura O6 – Modelo de certificado de colaboração

Anexo P – Fluxograma das etapas de seleção dos participantes

O processo de seleção dos participantes da quinta edição do programa “Endireita” encontra-se sintetizado de forma visualmente apelativa no fluxograma apresentado de seguida (Figura P1):

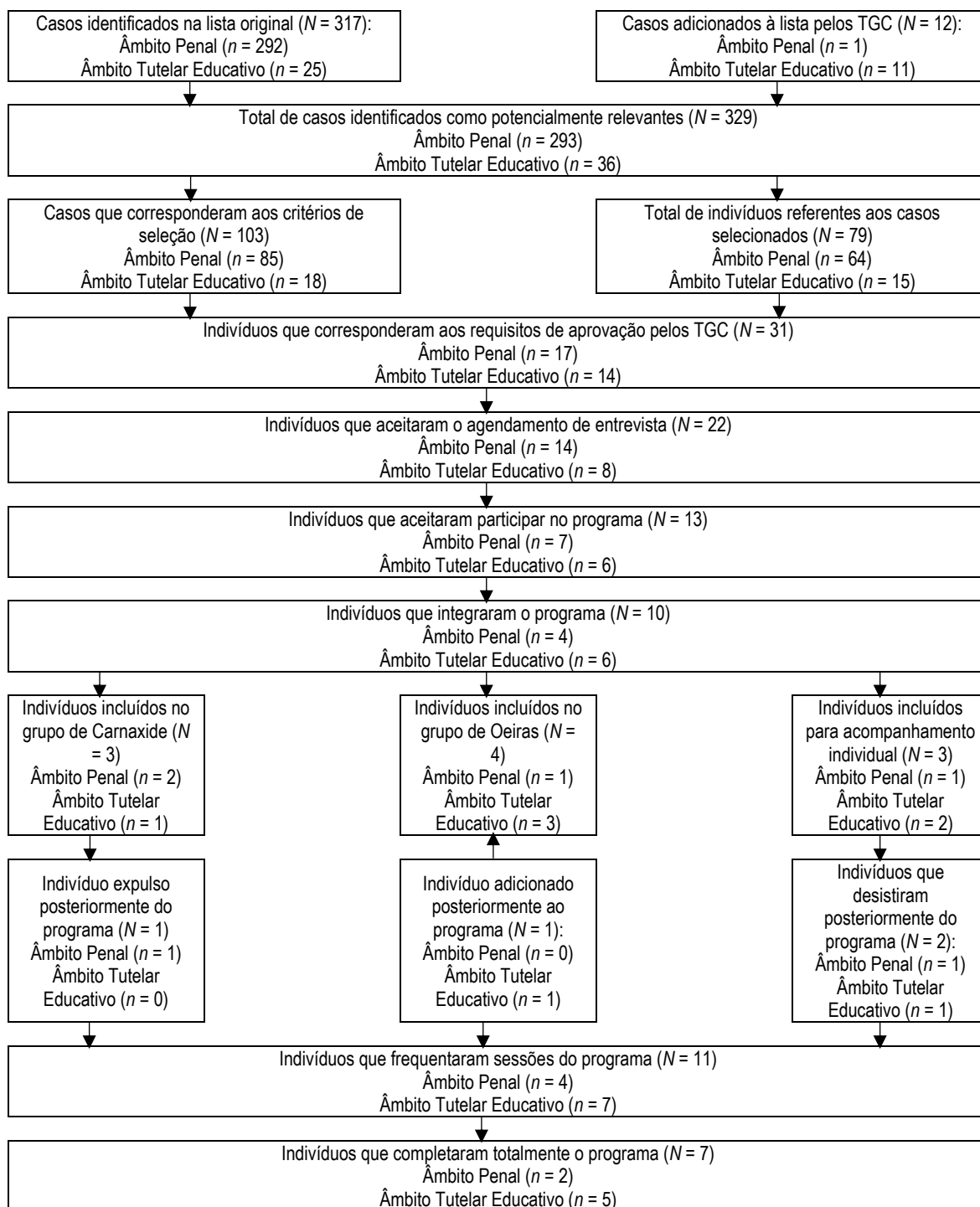


Figura P1 – Etapas da seleção dos participantes

Anexo Q – Apresentação individual dos participantes

Uma breve apresentação individual de cada um dos participantes pertencentes ao grupo ou ao caso em estudo da edição de 2019 do programa “Endireita” encontra-se de seguida, tendo sido realizada de acordo com as informações fornecidas pelos mesmos nas suas entrevistas finais e com os dados recolhidos dos seus processos judiciais.

- ES é um jovem do género masculino e solteiro, nascido em 2003 e em Portugal. À data de término do programa, encontrava-se a frequentar o 9.º ano de escolaridade e a residir em Carnaxide, juntamente com a sua mãe e o seu pai – ambos com nacionalidade cabo verdiana, que, por sua vez, estavam a trabalhar num café do qual eram donos. Na altura de aplicação do programa, ES indicou que os seus principais passatempos consistiam na prática de videojogos, quer no computador, quer na *PlayStation*, e no convívio com os seus amigos.
- JM é um jovem adulto do género masculino e solteiro, nascido em 1993 e em Portugal. Durante a aplicação do programa, manteve-se como colaborador numa empresa de cargas e descargas, apesar de se encontrar a usufruir de um período de baixa médica associada a uma lesão óssea ao nível do ombro. Durante esse mesmo intervalo de tempo, encontrou-se a residir em Barcarena com a sua mãe e o seu pai – empregados como auxiliar de educadora de infância e bombeiro, respetivamente. Nessa altura, JM indicou que o seu principal passatempo correspondia à prática de futebol de forma não estruturada e com os seus amigos.
- AA é um jovem do género masculino e solteiro, nascido em 2004, em Portugal. Ao longo do período de aplicação do programa, esteve a frequentar o 9.º ano de escolaridade e residiu em Linda-a-Velha (Oeiras) – com o seu pai, irmão mais velho e irmã mais nova, e em Lisboa – com a sua mãe e a sua irmã mais velha, alternando o local de residência semanalmente. Durante esse período, o seu pai encontrou-se a trabalhar na indústria automóvel, a sua mãe apresentou-se empregada na indústria farmacêutica e o seu irmão mais velho desempenhou funções de fotógrafo. AA indicou que, na altura da sua participação no programa, os seus principais passatempos correspondiam a idas à praia e à utilização do telemóvel.
- FS é um jovem do género masculino e solteiro, nascido em 2002, em Portugal. Desde 2006 e até 2017, viveu em Angola com a sua mãe e irmã mais velha. Em

2017, voltou a residir em Portugal, passando a viver com a sua avó – já reformada, em Carnaxide. Após o início da sua participação no programa, a sua irmã mais velha começou a residir com o mesmo e a sua avó, assim como a trabalhar como colaborada de loja. Paralelamente à sua participação no programa, esteve a frequentar o 9.º ano de escolaridade. Relativamente aos seus principais passatempos, FS referiu optar por ver filmes ou dormir, nos seus tempos livres.

- RB é um jovem do género masculino e solteiro, que nasceu em 2000, e apresenta nacionalidade portuguesa. Antes de iniciar a sua participação no programa, interrompeu a frequência do 8.º ano de escolaridade e iniciou o processo de inscrição num Curso Educação e Formação passível de conferir equivalência ao 9.º ano de escolaridade. Durante a sua participação, residiu em Barcarena com a sua mãe, pai e irmãos mais velhos – ainda que o seu pai se tenha encontrado a trabalhar no estrangeiro, regressando a casa por uns dias de três em três meses. Ao longo desse período, o seu pai desempenhou funções como encarregado de construção civil, a sua mãe desempenhou funções de empregada doméstica, um dos seus irmãos desempenhou funções militares e o outro frequentou o 10.º ano de escolaridade. Nos seus tempos livres, RB afirmou ocupá-los a jogar à bola, jogar PlayStation ou conviver com amigos.
- RG é um jovem do género masculino e solteiro, que nasceu em 2001 e em Portugal. Desde 2015 e até ao final do programa, encontrou-se a residir numa casa de acolhimento e a partilhar quarto com três rapazes com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos. Integrou o sistema de acolhimento em 2013 – tal como a sua irmã mais velha, devido a situações de negligência continuadas pelos seus pais. Simultaneamente à sua participação no programa, frequentou um Curso Educação Formação de Instalação e Reparação de Computadores, associado à qualificação profissional de nível 2 e à atribuição de equivalência ao 9.º ano de escolaridade, enquanto a sua mãe se manteve desempregada e o seu pai trabalhar por conta própria na realização de reclames luminosos. Quanto à ocupação dos seus tempos livres, RG referiu recorrer ao telemóvel e realizar passeios sozinho.
- MM é um jovem do género masculino e solteiro, que nasceu em 2003, na Bulgária. Em 2005, veio viver para Portugal com a sua família. Desde o início da realização das sessões, em fevereiro de 2019, e até março de 2019, residiu com o seu pai, a

sua mãe e o seu irmão mais novo, em Oeiras – onde já vivia com a sua família desde 2009. Posteriormente, os seus pais e irmão emigraram para a Holanda, tendo o seu pai iniciado funções profissionais como camionista e MM ficado a residir com a sua avó e avô maternos, também em Oeiras. Durante o período de realização das sessões, o mesmo frequentou o 9.º ano de escolaridade, enquanto a sua avó trabalhou na área das limpezas e o seu avô se manteve como reformado. Quanto aos seus tempos livres, MM referiu costumar ocupá-los com passeios de bicicleta.

Anexo R – Definição dos crimes de condenação dos participantes

Cada um dos crimes de condenação atribuídos a pelo menos um dos participantes pertencentes ao grupo ou ao caso em estudo da edição de 2019 do programa “Endireita”, pode ser, respetivamente, definido da seguinte forma:

- crime de ofensa à integridade física – ofensa do corpo ou saúde de outra pessoa (Decreto-Lei n.º 48/95 – Artigos 143.º a 148.º);
- crime de furto – subtração de algo móvel ou algum animal alheios com ilegítima intenção de apropriação para o próprio ou outra pessoa (Decreto-Lei n.º 48/95 – Artigos 203.º a 204.º);
- crime de abuso de confiança – apropriação ilegítima de algo móvel ou algum animal entregue ao próprio por título não translativo da propriedade (Decreto-Lei n.º 48/95 – Artigo 205.º);
- crime de roubo – subtração ou constrangimento em prol da apropriação ilegítima para o próprio ou outra pessoa de algo móvel ou algum animal alheios, através de violência contra alguém, ameaça com perigo iminente para a vida ou integridade física de alguém, ou impossibilidade da resistência de alguém (Decreto-Lei n.º 48/95 – Artigo 210.º).
- crime de tráfico de estupefacientes – cultivo, produção, fabrico, extração, preparação, oferta, colocação à venda, venda, distribuição, compra, cedência, receção, disposição a outrem, transporte, importação, exportação, transição ou detenção não autorizados/ilícitos de estupefacientes ou substâncias psicotrópicas sob a forma de plantas, substâncias ou preparações pré-determinadas (Decreto-Lei n.º 15/93 – Artigo 21.º; Decreto-Lei n.º 48/95 – Artigo 368.º-A)
- crime de abuso sexual de criança – prática de ato sexual de relevo com ou em pessoa menor de 14 anos, ou levar a pessoa menor de 14 anos a praticar ato sexual de relevo com outra pessoa, importunando-a, atuando sobre a mesma por meio de conversa, escrito, espetáculo ou objeto pornográfico, aliciando-a a assistir a abusos ou atividades sexuais, com ou sem intenção lucrativa, ou estabelecendo com a

mesma cópula, coito anal/oral ou introdução vaginal/anal de partes do corpo ou objetos (Decreto-Lei n.º 48/95 – Artigo 171.º).

- crime de coação – constrangimento de outra pessoa a uma ação, omissão, suporte de uma atividade, através de violência ou ameaça com mal importante (Decreto-Lei n.º 48/95 – Artigo 154.º);
- crime de outro dano – destruição, total ou parcial, danificação, desfiguração ou inutilização de alguma coisa ou algum animal alheios (Decreto-Lei n.º 48/95 – Artigos 212.º a 214.º)
- crime de gravação ilícita – ato de gravar, fotografar ou filmar outra pessoa ou palavras proferidas pela mesma e não destinadas ao pública, e/ou ato de utilizar ou permitir utilizar essas gravações, fotografias ou filmes (Decreto-Lei n.º 48/95 – Artigo 199.º).

Anexo S – Folha de Resposta da *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais – Versão Reduzida

O modelo da folha de resposta da Checklist para Avaliação de Competências Socioemocionais – Versão Reduzida (CACSE-VR; Silva, Santos, Sousa, Gomes, & Simões, 2019a), criada no âmbito do estágio desenvolvido, encontra-se de seguida.

Checklist para Avaliação de Competências Socioemocionais – Versão Reduzida
(Silva, M., Santos, M., Sousa, A., Gomes, C., & Simões, C., 2019)

Data: ____/____/____

As afirmações apresentadas ilustram comportamentos passíveis de serem realizados por um indivíduo, por iniciativa própria e de forma autónoma e independente. Leia atentamente cada uma das afirmações que se seguem e assinale a opção que melhor descreve a frequência com que tem demonstrado o comportamento indicado no último mês (Nunca, Raramente, Ocasionalmente, Frequentemente, Sempre).

Sugere-se que selecione a primeira resposta em que pensar, ao invés de se deter a pensar sobre qual a resposta a selecionar.

Parte 1: Comunicação Interpessoal

Subdomínio socioemocional	Comportamento	Frequência de realização do comportamento					Observações
		Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre	
Comunicação não verbal	1. Utiliza variações dos seus gestos, posturas, expressões faciais, tom de voz e olhar para se expressar.	N	R	O	F	S	
	2. Compreende os gestos, posturas, expressões faciais, tom de voz e olhar dos outros.	N	R	O	F	S	
Entrega de feedback	3. Informa os outros sobre a sua opinião acerca dos seus desempenhos.	N	R	O	F	S	
	4. Quando partilha a sua opinião sobre o desempenho dos outros, fá-lo de forma construtiva e não intimidatória.	N	R	O	F	S	
	5. Quando apresenta a sua opinião sobre o desempenho dos outros, fá-lo em local e momento adequados.	N	R	O	F	S	
	6. Quando dá a sua opinião sobre o desempenho dos outros, mostra sentir-se confortável a fazê-lo.	N	R	O	F	S	
Entrega de elogios	7. Exprime o seu agrado relativamente a alguém ou algo que essa pessoa realizou.	N	R	O	F	S	
	8. Quando exprime o seu agrado relativamente a alguém ou algo que essa pessoa realizou, fá-lo de forma empática e adequada às características da pessoa.	N	R	O	F	S	
	9. Quando exprime o seu agrado relativamente a alguém ou algo que essa pessoa realizou, fá-lo em local e momento adequados.	N	R	O	F	S	
	10. Enquanto exprime oralmente o seu agrado relativamente a alguém ou algo que essa pessoa realizou, estabelece contacto visual com a mesma.	N	R	O	F	S	

Receção de elogios	11. Quando exprime o seu agrado relativamente a alguém ou algo que essa pessoa realizou, revela-se satisfeito ao fazê-lo.	N	R	O	F	S
	12. Fica feliz quando alguém o elogia ou elogia algo que o próprio realizou.	N	R	O	F	S
	13. Enquanto alguém o elogia ou elogia algo que o próprio realizou, estabelece contacto visual com a pessoa.	N	R	O	F	S
	14. Agradece atempada e ajustadamente os elogios que lhe são destinados a quem os emitiu.	N	R	O	F	S
Expressão de desacordo	15. Exprime e defende opiniões divergentes relativamente às de outras pessoas.	N	R	O	F	S
	16. Quando exprime as suas opiniões divergentes fá-lo de forma assertiva, sem revelar indícios de agressividade.	N	R	O	F	S
	17. Respeita a opinião do outro, mesmo quando essa é diferente da sua e enquanto exprime o seu desacordo.	N	R	O	F	S
	18. Expressa o seu desacordo no âmbito de determinado assunto com pertinência e em conformidade com a situação envolvente, selecionando o momento adequado.	N	R	O	F	S

Parte 2: Autorregulação

Subdomínio socioemocional	Comportamento	Frequência de realização do comportamento					Observações
		Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre	
Autoconceito	19. É capaz de identificar características psicológicas que atribui a si mesmo.	N	R	O	F	S	
	20. É capaz de reconhecer que tem e quais são as suas melhores qualidades, competências, capacidades, conhecimentos, aspirações, sentimentos e interesses, assim como as suas características menos desenvolvidas.	N	R	O	F	S	
	21. Revela ter uma autopercepção ajustada à realidade das suas especificidades.	N	R	O	F	S	
	22. Apresenta uma autopercepção convergente com a percepção que os outros têm sobre si.	N	R	O	F	S	
Reconhecimento de sentimentos	23. É capaz de reconhecer sentimentos básicos – tais como alegria, tristeza, medo, nojo, ira, surpresa e vergonha, assim como características genéricas associadas aos mesmos – tais como modos de expressão.	N	R	O	F	S	
	24. Procura reconhecer os seus próprios sentimentos.	N	R	O	F	S	
	25. Procura reconhecer os sentimentos dos outros.	N	R	O	F	S	
	26. Quando tenta reconhecer sentimentos do próprio ou dos outros, presta atenção à conjugação entre pistas verbais e não verbais	N	R	O	F	S	
	27. Reconhece corretamente os seus sentimentos.	N	R	O	F	S	
	28. Reconhece corretamente os sentimentos dos outros.	N	R	O	F	S	
	29. Identifica pertinentemente antecedentes dos seus sentimentos.	N	R	O	F	S	

	30. Identifica pertinentemente antecedentes dos sentimentos dos outros.	N	R	O	F	S
	31. Identifica pertinentemente consequentes dos seus sentimentos.	N	R	O	F	S
	32. Identifica pertinentemente consequentes dos sentimentos dos outros.	N	R	O	F	S
	33. Interpreta fundamentadamente os seus sentimentos, com base no reconhecimento de pistas verbais e não verbais e na análise dos seus antecedentes e consequentes.	N	R	O	F	S
	34. Interpreta fundamentadamente os sentimentos dos outros, com base no reconhecimento de pistas verbais e não verbais e na análise dos seus antecedentes e consequentes.	N	R	O	F	S
	35. Ajusta empática e eficazmente as suas respostas aos seus sentimentos e dos outros.	N	R	O	F	S
Expressão de sentimentos	36. Expressa os seus sentimentos através da comunicação verbal, não verbal e/ou paraverbal.	N	R	O	F	S
	37. Expressa os seus sentimentos de forma compreensível, assertiva e respeitosa.	N	R	O	F	S
	38. Adapta com sucesso o modo de expressão dos seus sentimentos às contingências contextuais.	N	R	O	F	S
Gestão do stress	39. Sente-se envolvido em situações de stress significativo.	N	R	O	F	S
	40. Reconhece a existência de indicadores corporais – tais como tensão muscular, respiração superficial ou dor de cabeça, quando presentes.	N	R	O	F	S

Gestão de acusações e críticas	41. É capaz de reconhecer os fatores stressantes no seu dia-a-dia.	N	R	O	F	S
	42. Perante situações de stress, consegue distanciar-se do foco do desconforto, para refletir melhor sobre o problema – antes de decidir como o resolver.	N	R	O	F	S
	43. Apresenta os níveis de saúde física e mental necessários para enfrentar situações de stress.	N	R	O	F	S
	44. Conhece estratégias cognitivas e/ou comportamentais que permitem lidar positivamente com o stress.	N	R	O	F	S
	45. Aplica respostas de gestão de stress adequadas às situações em que esse se verifica, sendo bem-sucedido na redução dos seus níveis de stress.	N	R	O	F	S
	46. Aceita que lhe sejam feitas acusações/críticas.	N	R	O	F	S
	47. Mantém-se racional, evitando ceder às emoções, quando é acusado/criticado.	N	R	O	F	S
	48. Ouve o que lhe é dito, quando é acusado/criticado.	N	R	O	F	S
	49. Analisa a veracidade das acusações/críticas que lhe são feitas antes de responder às mesmas.	N	R	O	F	S
	50. Compreende os motivos pelos quais é acusado/criticado.	N	R	O	F	S
	51. Responde de forma ajustada e não agressiva/impulsiva a situações em que é acusado/criticado.	N	R	O	F	S

	52. É capaz de ajustar o seu comportamento de modo a ir ao encontro do que lhe é sugerido mediante as acusações/críticas que lhe são feitas.	N	R	O	F	S
Gestão do insucesso	53. Vê o insucesso como oportunidades de aprendizagem.	N	R	O	F	S
	54. Não deixa que a desmotivação/frustração/medo, o façam desistir da possibilidade de voltar a tentar ser bem-sucedido no âmbito da mesma atividade.	N	R	O	F	S
	55. Persiste apesar do insucesso.	N	R	O	F	S
	56. É capaz de identificar causas do insucesso.	N	R	O	F	S
	57. É capaz de reconhecer corretamente formas alternativas de execução de determinada tarefa, que lhe permitam o alcance do sucesso na mesma.	N	R	O	F	S
	58. Ajusta o seu desempenho, em função das razões do insucesso e das alternativas pré-definidas para a realização da tarefa com sucesso.	N	R	O	F	S
Controlo da ira	59. Apresenta níveis elevados de ira.	N	R	O	F	S
	60. Reconhece a existência de indícios corporais da diminuição do autocontrolo/aumento dos níveis de ira.	N	R	O	F	S
	61. É capaz de reconhecer motivos relativos à diminuição do autocontrolo/aumento dos níveis de ira.	N	R	O	F	S
	62. Perante situações de diminuição de autocontrolo/aumento dos níveis de ira, consegue alterar o foco na mesma, para refletir melhor sobre o problema – antes de decidir como o resolver.	N	R	O	F	S

63. Conhece estratégias cognitivas e/ou comportamentais que permitem controlar a ira	N	R	O	F	S
64. Evita apresentar respostas comportamentais abusivas/agressivas/intimidatórias mediante situações que lhe provocam ira.	N	R	O	F	S
65. Aplica respostas de controlo da ira adequadas às situações em que essa se verifica, sendo bem-sucedido na redução dos seus níveis de ira e recuperação do seu autocontrolo.	N	R	O	F	S

Parte 3: Resolução de Problemas

Subdomínio socioemocional	Comportamento	Frequência de realização do comportamento					Observações
		Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre	
Identificação de problemas	66. Identifica que está perante um problema.	N	R	O	F	S	
	67. É capaz de reconhecer sensações, sentimentos e pensamentos que sugerem que está perante um problema.	N	R	O	F	S	
	68. Quando identifica estar mediante um problema, define corretamente em que consiste o mesmo.	N	R	O	F	S	
	69. Face a um problema, pensa sobre a situação antes de iniciar a sua resposta à mesma.	N	R	O	F	S	
	70. Consegue encarar um problema de forma positiva, considerando-o como um desafio de aprendizagem.	N	R	O	F	S	
Recolha seletiva de informações e definição de objetivos de ação	71. Procura recolher informações que lhe permitam resolver eficazmente o problema						
	72. Seleciona, de entre as informações disponíveis, as que são mais pertinentes para a resolução de determinado problema (e.g.: motivo do problema, pessoas envolvidas no mesmo, prazo para a sua resolução, competências pessoais para lidar com o problema, barreiras/facilitadores associados à sua resolução).	N	R	O	F	S	
	73. Estabelece previamente objetivos associados à resolução de problemas pretendida.	N	R	O	F	S	
Procura, análise e seleção de alternativas	74. Procura várias alternativas para a resolução do problema, não se focando apenas numa única opção de resposta.	N	R	O	F	S	
	75. Determina alternativas para a resolução de um problema recorrendo ao pensamento criativo.	N	R	O	F	S	
	76. Avalia as consequências positivas e negativas associadas à implementação de cada uma das alternativas consideradas para a resolução de um mesmo problema.	N	R	O	F	S	
	77. Identifica e seleciona a alternativa de resposta que se apresenta mais vantajosa no que se refere à resolução de determinado problema analisado.	N	R	O	F	S	

Elaboração, execução e avaliação de planos de resolução de problemas	78. Procura reunir e integrar informação relativa a diferentes aspetos implicados na resolução de problemas, tais como: problema identificado, posicionamento face ao mesmo, objetivos associados à sua resolução, barreiras/facilitadores relativos a essa, alternativas de atuação, respetivas consequências antecipadas, decisão mais vantajosa e opções de avaliação da adequação da mesma.	N	R	O	F	S
	79. Age de acordo com planos de resolução de problemas pré-definidos.	N	R	O	F	S
	80. É adequado e eficaz na resolução dos seus problemas.	N	R	O	F	S

Chegou ao fim do questionário. Agradecemos a sua colaboração.

Anexo T – Constituição da *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais – Versão Reduzida

Neste anexo, a constituição da *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais – Versão Reduzida (CACSE-VR; Silva, Santos, Sousa, Gomes & Simões, 2019a) é apresentada de forma mais pormenorizada, sobretudo ao nível dos seus subdomínios/subescalas, na tabela seguinte (Tabela T1):

Tabela T1 – Constituição da CACSE-VR

Domínio	Subdomínio	Itens	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima
CMIP (5 subdomínios)	CNV (2 itens)	1 – 2	0	8
	EF (4 itens)	3 – 6	0	16
	EE (5 itens)	7 – 11	0	20
	RE (3 itens)	12 – 14	0	12
	ED (4 itens)	15 – 18	0	16
				72
ATRG (7 subdomínios)	AC (4 itens)	19 – 22	0	16
	RS (13 itens)	23 – 35	0	52
	ESM (3 itens)	36 – 38	0	12
	GS (7 itens)	39 – 45	0	28
	GAC (7 itens)	46 – 52	0	28
	GI (6 itens)	53 – 58	0	24
	CI (7 itens)	59 – 65	0	28
				188
RSPB (4 subdomínios)	IP (5 itens)	66 – 70	0	20
	RSIDOA (3 itens)	71 – 73	0	12
	PASA (4 itens)	74 – 77	0	16
	EEAPRP (3 itens)	78 – 80	0	12
				60
Total (Competência Socioemocional)		1 – 80	0	320

CMIP – Comunicação interpessoal; ATRG – Autorregulação; RSPB – Resolução de problemas; CNV – Comunicação não verbal; EF – Entrega de feedback; EE – Entrega de elogios; RE – Receção de elogios; ED – Expressão de desacordo; AC – Autoconceito; RS – Reconhecimento de sentimentos; ESM – Expressão de sentimentos; GS – Gestão do stress; GAC – Gestão de acusações e críticas; GI – Gestão do insucesso; CI – Controlo da ira; IP – Identificação de problemas; RSIDOA – Recolha seletiva de informações e definição de objetivos de ação; PASA - Procura, análise e seleção de alternativas; EEAPRP – Elaboração, execução e avaliação de planos de resolução de problemas

Anexo U – Constituição do Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal

Neste anexo, a constituição do Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (IPEPC; Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011) é apresentada de forma mais pormenorizada, sobretudo ao nível dos seus subdomínios/subescalas, na tabela seguinte (Tabela U1):

Tabela U1 – Constituição do IPEPC

Escala	Subescala	Itens	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima
EEPC (3 subescalas)	ACTA (26 itens)	1, 6, 13, 15, 19, 20, 23, 25, 28, 31, 33, 38, 44, 45, 49, 57, 59, 61, 63, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 78	26	104
	CPIEC (19 itens)	4, 9, 14, 16, 18, 26, 30, 35, 36, 40, 41, 43, 47, 51, 62, 64, 68, 79, 80	19	76
	ILC (18 itens)	2, 5, 8, 12, 17, 22, 24, 29, 34, 37, 50, 52, 53, 54, 56, 65, 67, 75	18	72
ECT (2 subescalas)	HPC (11 itens)	13, 15, 23, 33, 38, 44, 61, 73, 74, 76, 78	11	44
	PCC (14 itens)	4, 16, 26, 35, 36, 40, 43, 51, 62, 64, 68, 70, 79, 80	14	56
EEMM (1 subescala)	MMD (8 itens)	3, 7, 21, 42, 46, 48, 55, 69	8	32
EFT (2 subescalas)	LCEACG (23 itens)	4, 5, 6, 12, 13, 17, 22, 25, 29, 31, 33, 35, 37, 38, 44, 45, 49, 57, 63, 73, 76, 77, 78	23	92
	BADVP (15 itens)	14, 26, 27, 28, 30, 36, 41, 43, 51, 52, 60, 62, 65, 68, 79	15	60
Total (Pensamento Criminal)		1 – 80	80	320

EEPC – Escala de Estilos de Pensamento Criminal; EC – Escala de Conteúdo; EEMM – Escala Especial Medo da Mudança; EFT – Escala de Fatores; ACTA – Atitudes/Crenças e Traços Antissociais; CPIEC – Competências Pessoais/Interpessoais e Estilos de Coping; ILC – *Insight/Locus* Controlo; HPC – História Pensamento Criminal; PCP – Pensamento Criminal Corrente; MMD – Medo de Mudança; LCEACG – *Locus* Controlo Externo/Autoconceito Grandioso; BADVP – Baixa Autodeterminação/Vulnerabilidade Psicopatológica

Anexo W – Guia de recolha de informação do participante

Algumas informações sobre cada um dos participantes foram recolhidas diretamente dos seus processos judiciais, tendo sido previamente reunidas pelos respetivos técnicos gestores de casa, em contexto de entrevista de acompanhamento dos próprios. A definição dos dados a selecionar para recolha baseou-se numa adaptação do guião de entrevista inicial aos participantes proposta por Sousa (2018), no âmbito do seu estágio na Equipa Lisboa 1, tal como se apresenta no guia seguinte.

GUIA DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO DO PARTICIPANTE
Programa “Endireita” 2019 – Promoção de Competências Socioemocionais

Nome: _____	
Idade: _____	Data de nascimento: ____/____/____
Género: Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>	
Estado Civil: Solteiro(a) <input type="checkbox"/> Casado(a) <input type="checkbox"/> Divorciado(a) <input type="checkbox"/> Viúvo(a) <input type="checkbox"/>	
Nacionalidade: _____	Zona de residência: _____
Data da entrevista: ____/____/____	
Entrevistadora: _____	

Introdução ao Programa “Endireita”: Visa a promoção de competências sociais e emocionais no âmbito de 3 domínios principais – comunicação interpessoal, autorregulação e resolução de problemas; sendo que dentro de cada domínio serão abordados diferentes subdomínios (e.g.: escuta ativa, gestão do stress, planeamento da ação). De forma a realizar uma adaptação do programa o mais individualizada possível às características de cada participante, é importante reunir algumas informações sobre a sua história de vida até aos dias de hoje.

Infância

1. Como ocupava os seus dias? O que fazia, onde, com quem e com que supervisão?
2. Como se caracteriza o seu comportamento na altura e a forma como as outras pessoas lidavam com o mesmo?

Adolescência

3. Como ocupava os seus dias? O que fazia, onde, com quem e com que supervisão?
4. Como se caracteriza o seu comportamento na altura e a forma como as outras pessoas lidavam com o mesmo?

Idade adulta

5. Como ocupava os seus dias? O que fazia, onde, com quem?
6. Como se caracteriza o seu comportamento na altura e a forma como as outras pessoas lidavam com o mesmo?

Percurso académico

7. Quais as suas características enquanto aluno? Porquê? [entusiasmo, reprovações, suspensões, expulsões, relacionamento com colegas e professores, principais facilidades e dificuldades]
8. Qual é a sua situação académica atual - está a frequentar algum ano de escolaridade/formação profissional? E, futuramente, pensa fazê-lo – em que área, onde?

Percurso profissional

9. Que tipo de experiências profissionais já teve?

10. Como se descreve a sua relação com os elementos do seu local de trabalho (e.g.: patrão, colegas de trabalho, clientes)? Costumam/costumavam surgir conflitos com os mesmos? Porquê?
11. Qual é a sua situação profissional atual – encontra-se empregado, por quem, onde, durante quanto tempo, a desempenhar quais funções?
12. Que perspetivas profissionais tem para o seu futuro – onde é que gostaria de trabalhar e porquê, o que é que tem feito com vista a esse fim?

Família

13. Com quem mora atualmente?
14. Como se descreve o espaço onde reside atualmente? [moradia, apartamento, quinta; comprada, alugada, emprestada, habitação social]
15. Onde viveu anteriormente?
16. De entre as pessoas que vivem com o próprio, quais é que se encontram empregadas e em que área?

Amigos

17. Quem são os seus amigos atuais e em que circunstâncias os conheceu? São da sua faixa etária? E da sua zona de residência?
18. Atualmente, como é a sua relação com os seus amigos? Costumam surgir conflitos com os mesmos? Porquê?

Relações afetivas

19. Atualmente, mantém alguma relação amorosa? Há quanto tempo?
20. Se sim, como se descreve essa relação?

21. Como é que se chama e que idade tem a pessoa com quem está? Está empregada/a estudar? Em quê?
22. Vivem juntos? Se sim, há quanto tempo?
23. Costumam surgir conflitos entre os elementos do casal – se sim, com que frequência? Quais as razões por trás dos mesmos?
24. Têm filhos? Se sim... Quantos filhos têm (em comum)? Como se caracteriza o seu desempenho de funções parentais?
25. Que objetivos futuros tem para o seu relacionamento atual?

Relações interpessoais

26. Costuma ter conflitos com as pessoas com que interage? Se sim, costuma ter mais conflitos com pessoas da sua família, do seu círculo de amigos, suas conhecidas ou desconhecidas? Porque é que esses conflitos costumam surgir?

Contexto criminal

27. O que levou à criação do seu processo judicial atual?
28. Quando é se começou a envolver em “problemas” (comportamentos desviantes) – que idade tinha? O que fez? Com quem? Porquê?
29. Antes do atual processo, já tinha tido problemas com a polícia? Se sim, a que se deveram os mesmos? Quais foram as consequências dos mesmos?

Atitude face a delitos

30. O que pensa/sente em relação ao(s) delito(s) de que foi acusado? Considera que, no momento dos factos, poderia ter agido de alguma forma que fosse melhor? Arrepende-se do que fez? Como é que avalia o que fez – acha que foi errado?

31. Quais os principais fatores de risco que o podem ter influenciado a realizar delitos/comportamentos desviantes? Quais os fatores de proteção que poderão ter diminuído o seu envolvimento e inclinação para esses atos?
32. Como é que perspetiva a forma como foi tratado/a pela polícia e pelo Tribunal? Em termos de justiça, como é que considera que as pessoas são tratadas pela polícia e tribunais? E no seu caso - o que é que considera sobre a medida que lhe foi aplicada? De que forma é que acha que a mesma se adequa ao que fez – acha que foi uma pena/medida foi justa, exagerada ou reduzida?
33. Acha que a supervisão a que está a ser sujeito, no âmbito do atual processo, faz sentido? Acha que se adequa às circunstâncias? Porquê? Acredita que o possa ajudar a melhorar o seu comportamento? De que forma? Está disposto a colaborar com os técnicos que o acompanham?

Orientação pró-criminal

34. Qual a sua opinião sobre viver de acordo com a lei?
35. Gostava de viver uma vida sem se ver envolvido em (mais) processos judiciais? Quem é que o apoia no alcance desse objetivo?

Consumo de substâncias

36. Tem ou alguma vez teve problemas com álcool?
37. Tem ou alguma vez teve problemas com droga?
38. Teve problemas na escola devido ao consumo de álcool/drogas?
39. Teve problemas no trabalho devido ao consumo de álcool/drogas?
40. Teve algum problema médico devido ao consumo de álcool/drogas?

História clínica

- 41. Tem algum problema de saúde? Se sim... Qual? Desde quando?
- 42. Tem ou teve algum acompanhamento psicológico/psiquiátrico? Há quanto tempo/durante quanto tempo? Porquê?
- 43. Toma ou tomou algum tipo de medicação com regularidade? Qual? Há quanto tempo/durante quanto tempo?
- 44. Teve algum internamento psiquiátrico? Em que circunstâncias? Durante quanto tempo?
- 45. Alguém na sua família apresenta problemas no âmbito da saúde mental?

Dia-tipo/Semana-tipo

- 46. O que costuma fazer ao longo de cada dia? Quantos dias por semana?

Expetativas sobre o Programa Endireita

- 47. Como é que se sente por ir participar nesta edição do programa “Endireita”?
- 48. O que o levou a aceitar participar?
- 49. Considera que a participação no programa poderá contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e modificação comportamental, de forma a reduzir o seu risco de reincidência criminal?
- 50. Que atividades espera realizar no âmbito do programa? Quais são as suas preferências relativamente às mesmas?
- 51. Que características tem que acha que se poderão apresentar como áreas mais fortes ao longo do programa? E como áreas menos fortes?

52. Quais considera serem os seus principais interesses, necessidades e dificuldades a que a participação no programa poderá dar alguma resposta? Que tipo de resposta espera?

Há mais alguma coisa sobre a qual gostasse de falar? Há alguma pergunta que queira fazer?

Anexo X – Guião de entrevista final ao participante

O guião de entrevista final ao participante consiste numa adaptação da proposta de Sousa (2018), no âmbito do seu estágio na Equipa Lisboa 1, contemplando um conjunto menos alargado de questões e incluindo tópicos relacionados com a apresentação individual, história de vida, família, tempos livres, história clínica, autoperceções, satisfação com a vida e opinião sobre o programa, tal como se apresenta no guião seguinte.

GUIÃO DE ENTREVISTA FINAL – Participante
Programa “Endireita” 2019 – Promoção de Competências Socioemocionais

Nome: _____

Idade: _____ Data de nascimento: ____/____/____

Data da entrevista: ____/____/____

Introdução ao Programa “Endireita”: Visa a promoção de competências sociais e emocionais no âmbito de 3 domínios principais – comunicação interpessoal, autorregulação e resolução de problemas; sendo que dentro de cada domínio serão abordados diferentes subdomínios (e.g.: escuta ativa, gestão do stress, planeamento da ação). De forma a realizar uma adaptação do programa o mais individualizada possível às suas características, será importante reunir algumas informações sobre a sua história de vida até aos dias de hoje.

Agora vou fazer algumas perguntas sobre as suas principais etapas de vida - infância, adolescência e idade adulta.

Apresentação, História de Vida

1. Se lhe pedissem que apresentasse quem é, o que é que diria?
2. Se lhe pedissem que contasse a sua história de vida, o que é que diria?
3. Se lhe pedissem que contasse os acontecimentos que o trouxeram até aqui (este momento, este programa, etc.), o que é que diria?

Passemos agora a questões associadas à sua família, relação com os seus familiares, constituição do seu agregado familiar, caracterização do seu contexto habitacional e rendimento familiar.

Família

4. O que é que pensa sobre a sua família/relações familiares? Porquê?
[satisfeito/insatisfeito; feliz/desiludido; qualidade da relação com as pessoas que vivem consigo/familiares que lhe são mais próximos; existência de conflitos com os mesmos]
5. Que oportunidades acha que lhe foram proporcionadas pela sua família ao longo do tempo e a que oportunidades acha que não teve acesso por falta de apoio familiar? Porquê?
6. Com quem mora atualmente?
7. Como descreveria o espaço onde reside atualmente? [moradia, apartamento, quinta; comprada, alugada, emprestada, habitação social]
8. De entre as pessoas que vivem consigo, quais é que se encontram empregadas e em que área?

Posteriormente, colocarei perguntas sobre os seus tempos livres.

Tempos livres

9. Costuma ter tempos livres? Quando?
10. Como é que costuma ocupar os seus tempos livres?
11. Que outra(s) atividade(s) de ocupação de tempos livres gostaria de experimentar?
Porquê? Porque é que ainda não o fez?

Irei realizar algumas perguntas sobre o seu historial clínico.

História clínica

12. Tem algum problema de saúde? Se sim... Qual? Desde quando?
13. Tem ou teve algum acompanhamento psicológico/psiquiátrico? Há quanto tempo/durante quanto tempo? Porquê?
14. Toma ou tomou algum tipo de medicação com regularidade? Qual? Há quanto tempo/durante quanto tempo?
15. Teve algum internamento psiquiátrico? Em que circunstâncias? Durante quanto tempo?
16. Alguém na sua família apresenta problemas no âmbito da saúde mental?

Seguidamente, tentarei compreender a visão que tem de si próprio e da sua vida.

Autopercepções

17. Como é que se descreve?
18. Quais são as suas melhores características? Porquê?
19. Quais são as suas características menos boas? Porquê?
20. O que é que acha que os outros pensam sobre si? Porquê?
 - a. Como é que isso o faz sentir? Porquê?
 - b. Concorda? Porquê?
21. Sente-se satisfeito consigo mesmo? Porquê?
22. Gostaria de mudar alguma coisa em si? O quê? Porquê?

Satisfação com a vida

23. Quais foram os acontecimentos da sua vida mais marcantes positivamente para si?
Porquê? [onde estava, com quem estava, o que aconteceu]
24. Quais foram os acontecimentos da sua vida mais marcantes negativamente para si? Porquê? [onde estava, com quem estava, o que aconteceu]
25. Sente-se satisfeito com a sua vida? Porquê?
26. Gostaria de mudar alguma coisa na sua vida? O quê? Porquê?
27. Como é que se imagina daqui a 5 anos?

Por fim, gostaria de saber a sua opinião em relação ao programa de promoção de competências sociais e emocionais que desenvolvemos em conjunto ao longo das últimas semanas.

Opinião sobre o Programa “Endireita”

- 28.** Como é que se sente por ter participado no programa “Endireita” – satisfeito ou insatisfeito? Porquê?
- 29.** O que o levou a aceitar participar - em que razões pensou para aceitar e recusar participar, respetivamente?
- 30.** Considera que a sua participação no programa contribuiu/tem contribuído/poderá contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, adaptação comportamental e melhoria da qualidade de vida? Como? Porquê?
- 31.** Que atividades esperava realizar no âmbito do programa?
- a.** Quais as atividades que mais gostou de realizar? Porquê?
 - b.** Quais as atividades que menos gostou de realizar? Porquê?
- 32.** Quais considera serem os seus interesses, necessidades e dificuldades a que o programa conseguiu dar algum tipo de resposta? Porquê?
- 33.** O que é que o motivava a comparecer às sessões programa?
- a.** E o que é que o levava a faltar?
- 34.** Dos módulos abordados no programa – “Comunicação Interpessoal”, “Autorregulação”, e “Resolução de Problemas”, qual deles considera ter sido mais relevante para si? Porquê?
- 35.** Dentro do módulo “Comunicação Interpessoal”, qual dos temas considera ter sido mais interessante/útil? Porquê? [comunicação não-verbal; escuta ativa; fazer perguntas; dar feedback; dar e receber elogios; exprimir desacordo]
- 36.** Dentro do módulo “Autorregulação”, qual dos temas considera ter sido mais interessante/útil? Porquê? [autoconceito; reconhecer e expressar sentimentos; lidar com o stress; lidar com acusações e críticas; lidar com o fracasso; controlo da raiva]

37. Dentro do módulo “Resolução de Problemas”, qual dos temas considera ter sido mais interessante/útil? Porquê? [identificação do problema; definir objetivos/recolher informações; procurar alternativas; vantagens e desvantagens de escolher alternativas; fazer um plano, executá-lo e avaliá-lo]

38. De todas as sessões a que compareceu, de qual é que se recorda melhor? Porquê?

39. Colocou/tem colocado/irá colocar (mais) em prática algum dos conteúdos abordados no programa? Em que situação?

40. Nota alguma diferença em si, desde o momento em que o programa começou e até então? Porquê? Dê-me alguns exemplos. [mudanças comportamentais, pensamento, relacionamento interpessoal]

Há mais alguma coisa sobre a qual gostasse de falar? Há alguma pergunta que queira fazer?

Agradeço a sua colaboração.

Anexo Y – Guião de entrevista final a terceiros com contacto direto e frequente com o participante

O guião de entrevista final a terceiros com contacto direto e frequente com o participante consiste numa adaptação do proposto por Santos (2019), no âmbito do seu estágio na Equipa Lisboa 1, integrando quatro questões de resposta aberta sobre o eventual impacto do programa na vida do participante, tal como se apresenta no guião seguinte.

GUIÃO DE ENTREVISTA FINAL – Terceiro com contacto direto e frequente com o participante

Programa “Endireita” (2019) – Promoção de Competências Socioemocionais

Pessoa entrevistada:

Participante ao qual se associa:

Data de entrevista:

1. Nota alguma diferença no jovem, desde o momento em que o Programa começou e até então? Em que aspetos? Porquê?
2. Considera que a participação do jovem no Programa foi importante para o mesmo? Em que aspetos? Porquê?
3. Considera que a participação do jovem no programa contribuiu/tem contribuído/poderá contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, adaptação comportamental e melhoria da qualidade de vida? Porquê?
4. Quando questionava o jovem acerca do Programa, o que é que esse lhe dizia?

Obrigada



Anexo Z – Guião de entrevista final ao técnico gestor de caso do participante

O guião de entrevista final ao técnico gestor de caso do participante baseia-se no proposto por Sousa (2018) e adaptado por Santos (2019), no âmbito dos seus estágios na Equipa Lisboa 1, integrando quatro questões de resposta aberta sobre a pertinência da participação dos jovens em acompanhamento no programa, tal como se apresenta no guião seguinte.

GUIÃO DE ENTREVISTA FINAL – Técnico Gestor de Caso
Programa “Endireita” (2019) – Promoção de Competências Socioemocionais

Técnico Gestor de Caso:

Participante(s) em acompanhamento:

Data de preenchimento:

1. Nota alguma diferença nos jovens, desde o momento em que o Programa começou e até então? Em que aspetos? Porquê?
2. Considera que a participação dos jovens no Programa foi importante para os mesmos? Em que aspetos? Porquê?
3. Quando questionava os jovens acerca do Programa, o que é que esses lhe diziam?
4. Acha que se deveria (continuar a) repetir o Programa no futuro? Acha que é pertinente a aplicação do Programa quer no Tutelar Educativo, quer no Penal? Porquê?

Obrigada



Anexo A-A – Condições temporais e espaciais de avaliação

As condições de avaliação dos participantes, embora tenham convergido relativamente a diversos aspetos (e.g.: inclusão de esclarecimentos sobre o processo de avaliação e modo de preenchimento das folhas de respostas relativas aos instrumentos utilizados), apresentaram algumas divergências, nomeadamente no que respeita aos dias e locais de avaliação. Por isso, as condições temporais e espaciais relativas à avaliação inicial, intermédia e final dos participantes são apresentadas e justificadas de seguida.

Relativamente à avaliação inicial, no âmbito do grupo de Carnaxide, a mesma dividiu-se ao longo de três sessões; sendo que, na de dia 28 de janeiro, ambos os presentes – ES e JM, preencheram primeiro a CL e depois o BYI, no final da sessão. Posteriormente, na sessão seguinte, realizada no dia 4 de fevereiro, o participante que foi alvo de expulsão – o único presente na sessão, preencheu a CL e o BYI, mediante a leitura dos itens pelas dinamizadoras, no final da sessão. No final da sessão do dia 11 de fevereiro, na qual os três elementos do grupo estiveram presentes, os mesmos procederam ao preenchimento da CACSE-VR e IPEPC, sendo que os itens desses instrumentos foram lidos por uma das dinamizadoras ao participante que, mais tarde, foi expulso. Já em relação ao grupo de Oeiras, a avaliação inicial também foi repartida pelas três primeiras sessões; pelo que, no final da sessão do dia 30 de janeiro, os participantes responderam à CL e ao BYI. Seguidamente, no final da sessão do dia 6 de fevereiro, responderam ao IPEPC e, tendo em a ausência de tempo disponível para o preenchimento completo da CACSE-VR, o mesmo realizou-se totalmente no final da sessão seguinte – no dia 13 de fevereiro. Quanto ao caso acompanhado individualmente, MM, a sua avaliação inicial decorreu no final das suas primeira e segunda sessões, realizadas nos dias 18 de fevereiro e 11 de março, respetivamente. Na sua primeira sessão, realizou o preenchimento da CL e BYI; na sua segunda sessão, realizou o preenchimento da CACSE-VR e IPEPC.

Quanto à avaliação intermédia, no âmbito do grupo de Carnaxide, a mesma realizou-se no final da sessão do dia 1 de abril, consistindo no preenchimento da CACSE-VR pelos participantes. Por sua vez, no âmbito do grupo de Oeiras, o preenchimento da CACSE-VR foi realizado por AA e RG no início da sessão do dia 24 de abril, mas FS realizou-o no final da sessão do dia 3 de abril – antecipando que na sessão seguinte, a primeira após a interrupção letiva referente à Páscoa, o mesmo não conseguiria comparecer à sessão; e RB realizou-o no dia 8 de maio, sendo que, após ter faltado à sessão de 24 de abril, aceitou permanecer no espaço da sessão do dia 8 de maio até mais tarde, de modo a responder ao instrumento de avaliação. Quanto ao caso acompanhado

individualmente, MM, o mesmo realizou o preenchimento intermédio da CACSE-VR no final da sessão do dia 6 de maio.

Já no que respeita à avaliação final, a dos elementos do grupo de Carnaxide iniciou-se na sessão do dia 3 de junho, no espaço de intervenção do CSPSRC – na qual os participantes completaram o preenchimento da CL e do BYI, bem como as suas entrevistas finais, tendo ainda iniciado a resposta ao IPEPC. Na sessão seguinte – realizada a 11 de junho, no espaço de intervenção da EL1, juntamente com elementos do grupo de Oeiras, os elementos do grupo de Carnaxide completaram a sua avaliação final, através da continuação do preenchimento do IPEPC e preenchimento da CACSE-VR e FAIP. Relativamente aos elementos do grupo de Oeiras, a sua avaliação final teve início a 11 de junho, na sessão realizada em conjunto com o grupo de Carnaxide, na EL1, na qual FS e RG completaram o preenchimento da CL, do BYI e as suas entrevistas finais. Quanto aos restantes participantes do grupo de Oeiras – incluindo AA, RB e o elemento adicionado mais tarde, os mesmos faltaram a essa sessão, pelo que realizaram o preenchimento da CL, BYI, IPEPC, CACSE-VR e FAIP, assim como as suas entrevistas finais, na sessão do dia 12 de junho, no CSPO. Nesse sentido, AA disponibilizou-se a estar presente no espaço mais cedo, para realizar a sua entrevista final, visto que não tinha ido à sessão anterior. Nessa última sessão, FS completou o preenchimento do IPEPC, CACSE-VR e FAIP; mas RG não esteve presente – sendo que completou o preenchimento desses mesmos instrumentos no dia 14 de junho, na EL1 – à qual se disponibilizou a ir para concluir a sua avaliação. Por fim, no que respeita ao caso individual – MM, esse realizou o preenchimento final da CL, BYI, IPEPC, CACSE-VR e FAIP, bem como a sua entrevista final na sessão do dia 13 de junho. Posto isto, adiante-se ainda que a FAS foi preenchida no início de cada sessão realizada em relação à última sessão temática apresentada e exclusivamente pelos participantes que estiveram presentes nessa sessão avaliada.

Por fim, relativamente ao SACHS – preenchido pelas dinamizadoras das sessões de cada grupo de intervenção, relativamente a cada um dos seus elementos, e pela estagiária relativamente a quem beneficiou de acompanhamento individual, fora do contexto de sessão, o seu preenchimento inicial, intermédio e final do SACHS sobre os participantes do grupo de Carnaxide decorreu a 11 de fevereiro, 1 de abril e 11 de junho, respetivamente. Já sobre os elementos do grupo de Oeiras, o preenchimento inicial, intermédio e final do SACHS ocorreu a 13 de fevereiro, 3 de abril e 12 de junho, respetivamente. Por sua vez, o caso individual, ou seja, MM foi avaliado por meio do SACHS a 1 de abril – no momento da sua avaliação inicial, 6 de maio – no momento da sua avaliação intercalar, e a 13 de junho – no momento da sua avaliação final.

Anexo B-B – Planos das sessões realizadas com o grupo de Carnaxide

Os planos das 17 sessões realizadas com o grupo de Carnaxide, subordinados à aplicação do programa “Endireita” (Gomes, 2016a), apresentam-se de seguida.

1.ª Sessão: Introdução do Programa e Avaliação Inicial – Parte I
Plano da Sessão – Grupo de Carnaxide

Apresentação do programa (15 minutos)

Atividade 1 (15 minutos) [1 novelo de lã]

- Formar um círculo
- A pessoa que tem o novelo deve enrolar parte da lã nos primeiros 4 dedos de uma das mãos – dando duas voltas com a lã em torno dos mesmos.
- De seguida, deve apresentar-se dizendo o seu nome (pelo menos um nome próprio) e realizando um movimento corporal como que se identifique.
- Todos devem repetir o movimento apresentado sequencialmente – da esquerda para a direita, a partir da pessoa que se encontre à direita de quem realizou o movimento e terminando na pessoa que iniciou o movimento, repetindo-o no final (“efeito dominó”)
- Por fim, a pessoa que se apresentou deve lançar o novelo a alguém que não esteja imediatamente ao seu lado – quer esquerdo, quer direito.
- A pessoa que recebe o novelo deve apresentar-se, repetindo os mesmos passos já descritos.
- Após todos se apresentarem, deve reconhecer-se a formação de uma teia de lã no centro do círculo formado pelos participantes.
- Posteriormente, deve ser dado início à desconstrução da teia – na ordem inversa à qual guiou a sua construção.
- Para tal, cada um, à vez – desde o último que se apresentou até ao primeiro que o fez, deve repetir os conjuntos do nome e movimento do próprio e da pessoa que se apresentou imediatamente antes do mesmo.
- Depois de cada um repetir a sua apresentação e a da pessoa que se apresentou imediatamente antes, o mesmo deve desenrolar a lã que enrolou em torno da sua mão e voltar a enrolá-la no novelo.

Atividade 2 (15 minutos) [1 novelo de lã]

- Formar um círculo.
- Alguém deve segurar nas suas mãos um novelo de lã e começar por mencionar algo de que goste (à sua escolha), dando um passo em frente.

- Os restantes participantes devem dar um passo em frente, se também gostarem do que foi mencionado, ou dar um passo atrás, se não gostarem do que foi mencionado, ou manter-se na mesma posição, se não tiverem uma opinião minimamente formada sobre a possibilidade de gostarem ou não do que foi mencionado.
- Depois, todos retomam a posição inicial.
- De seguida, o mesmo participante que começou por referir algo de que gosta, mantendo o novelo nas suas mãos, deve agora introduzir algo de que não goste, dando um passo atrás.
- Posto isto, os restantes participantes devem dar um passo em frente, se gostarem do que foi indicado, ou dar um passo atrás, se também não gostarem do que foi indicado, ou manter-se na mesma posição, se não tiverem uma opinião minimamente formada sobre a possibilidade de gostarem ou não do que foi indicado.
- Finalmente, voltam todos à posição inicial.
- Posteriormente, o participante que tem o novelo de lã na mão, deve lançá-lo a alguém que não esteja imediatamente ao seu lado – quer direito, quer esquerdo, não podendo, contudo, utilizar as mãos e/ou os pés para tal.
- A pessoa que recebe o novelo deve repetir os mesmos passos já descritos, evitando indicar aspetos de que goste ou não que já tenham sido apresentados anteriormente.
- Essa pessoa deve ainda evitar recorrer a partes do corpo idênticas às utilizadas anteriormente pelo(s) participante(s) para lançar o novelo, assim como deve lançá-lo a uma pessoa que ainda não tenha protagonizado a atividade.
- Os passos da atividade devem ser repetidos até que todos passem pelo papel de protagonista da atividade.

Atividade 3 (5 minutos) [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante + 1 novelo de lã]

- Entregar um pedaço de papel a cada participante no qual cada um deverá escrever uma palavra, ou desenhar algo que ilustre uma palavra, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão.
- De seguida, cada um coloca o seu papel dentro de um pequeno recipiente.
- Os dinamizadores baralham os papéis colocados dentro do recipiente, agitando-os no seu interior.

- Depois vão retirando um a um do seu interior, solicitando que cada participante realize um breve comentário sobre o conteúdo apresentado em cada papel.
- No final, cada um pendura um dos papéis no fio de lã, fazendo-o passar pelo interior do buraco existente no papel.

Aplicação dos instrumentos de avaliação – parte 1 (35 minutos) [1 exemplar da folha de resposta de cada instrumento + 2 instrumentos de escrita/desenho por cada participante, no mínimo – 1 caneta de feltro e 1 caneta azul esferográfica]

- Cantril-Ladder: pintar os patamares até ao nível de resposta pretendido, na direção ascendente da base para o topo (caneta de feltro).
- Beck Youth Inventories: circular a resposta pretendida (caneta azul esferográfica).

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

2.ª Sessão: Comunicação Não Verbal e Avaliação Inicial – Parte 2

Introdução do Programa e Avaliação Inicial – Parte 1

Plano da Sessão – Grupo de Carnaxide

Apresentação do programa (15 minutos)

Atividade 1 (15 minutos) [1 novelo de lã]

- Formar um círculo
- A pessoa que tem o novelo deve enrolar parte da lã nos primeiros 4 dedos de uma das mãos – dando duas voltas com a lã em torno dos mesmos.
- De seguida, deve apresentar-se dizendo o seu nome (pelo menos um nome próprio) e realizando um movimento corporal como que se identifique.
- Todos devem repetir o movimento apresentado sequencialmente – da esquerda para a direita, a partir da pessoa que se encontre à direita de quem realizou o movimento e terminando na pessoa que iniciou o movimento, repetindo-o no final (“efeito dominó”)
- Por fim, a pessoa que se apresentou deve lançar o novelo a alguém que não esteja imediatamente ao seu lado – quer esquerdo, quer direito.
- A pessoa que recebe o novelo deve apresentar-se, repetindo os mesmos passos já descritos.
- Após todos se apresentarem, deve reconhecer-se a formação de uma teia de lã no centro do círculo formado pelos participantes.
- Posteriormente, deve ser dado início à desconstrução da teia – na ordem inversa à qual guiou a sua construção.
- Para tal, cada um, à vez – desde o último que se apresentou até ao primeiro que o fez, deve repetir os conjuntos do nome e movimento do próprio e da pessoa que se apresentou imediatamente antes do mesmo.
- Depois de cada um repetir a sua apresentação e a da pessoa que se apresentou imediatamente antes, o mesmo deve desenrolar a lã que enrolou em torno da sua mão e voltar a enrolá-la no novelo.

Atividade 2 (15 minutos) [1 novelo de lã]

- Formar um círculo.
- Alguém deve segurar nas suas mãos um novelo de lã e começar por mencionar algo de que goste (à sua escolha), dando um passo em frente.

- Os restantes participantes devem dar um passo em frente, se também gostarem do que foi mencionado, ou dar um passo atrás, se não gostarem do que foi mencionado, ou manter-se na mesma posição, se não tiverem uma opinião minimamente formada sobre a possibilidade de gostarem ou não do que foi mencionado.
- Depois, todos retomam a posição inicial.
- De seguida, o mesmo participante que começou por referir algo de que gosta, mantém o novelo nas suas mãos, deve agora introduzir algo de que não goste, dando um passo atrás.
- Posto isto, os restantes participantes devem dar um passo em frente, se gostarem do que foi indicado, ou dar um passo atrás, se também não gostarem do que foi indicado, ou manter-se na mesma posição, se não tiverem uma opinião minimamente formada sobre a possibilidade de gostarem ou não do que foi indicado.
- Finalmente, voltam todos à posição inicial.
- Posteriormente, o participante que tem o novelo de lã na mão, deve lançá-lo a alguém que não esteja imediatamente ao seu lado – quer direito, quer esquerdo, não podendo, contudo, utilizar as mãos e/ou os pés para tal.
- A pessoa que recebe o novelo deve repetir os mesmos passos já descritos, evitando indicar aspetos de que goste ou não que já tenham sido apresentados anteriormente.
- Essa pessoa deve ainda evitar recorrer a partes do corpo idênticas às utilizadas anteriormente pelo(s) participante(s) para lançar o novelo, assim como deve lançá-lo a uma pessoa que ainda não tenha protagonizado a atividade.
- Os passos da atividade devem ser repetidos até que todos passem pelo papel de protagonista da atividade.

Atividade 3 (5 minutos) [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante + 1 novelo de lã]

- Entregar um pedaço de papel a cada participante no qual cada um deverá escrever uma palavra, ou desenhar algo que ilustre uma palavra, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão.
- De seguida, cada um coloca o seu papel dentro de um pequeno recipiente.
- Os dinamizadores baralham os papéis colocados dentro do recipiente, agitando-os no seu interior.

- Depois vão retirando um a um do seu interior, solicitando que cada participante realize um breve comentário sobre o conteúdo apresentado em cada papel.
- No final, cada um pendura um dos papéis no fio de lã, fazendo-o passar pelo interior do buraco existente no papel.

Aplicação dos instrumentos de avaliação – parte 1 (35 minutos) [1 exemplar da folha de resposta de cada instrumento + 2 instrumentos de escrita/desenho por cada participante, no mínimo – 1 caneta de feltro e 1 caneta azul esferográfica]

- Cantril-Ladder: pintar os patamares até ao nível de resposta pretendido, na direção ascendente da base para o topo (caneta de feltro).
- Beck Youth Inventories: circular a resposta pretendida (caneta azul esferográfica).

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

3.ª Sessão: Comunicação Não Verbal e Avaliação Inicial – Parte II

Plano da Sessão – Grupo de Carnaxide

Revisão da sessão anterior (5 minutos)

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (15 minutos) [1 pedaço de papel e 1 caneta por cada participante; 1 cronómetro]

- Cada participante deve escrever num papel o seu nome e a sua data de nascimento, que será depois recolhido pelos dinamizadores.
- Os dinamizadores devem solicitar aos participantes que se organizem entre eles, lado a lado, por ordem crescente (do maior para o menor), sem recurso a palavras e/ou sons – fazendo uso exclusivo da linguagem gestual, de acordo com o seu dia e mês de nascimento, simultaneamente, tão depressa quanto possível.
- Os dinamizadores devem cronometrar a atividade.
- Quando a sua organização estiver concluída, todos os participantes devem realizar um sinal gestual combinado previamente – indicativo da conclusão da tarefa proposta.
- Nesse momento, os dinamizadores devem parar o cronómetro e questionar os participantes sobre quanto tempo acham que demoraram a organizar-se – solicitando que cada participante indique o número de minutos de que necessitaram para tal, através do levantamento dos dedos das mãos correspondente a esse número.
- Depois, os dinamizadores devem indicar qual o participante que apresentou a resposta mais próxima da correta, assim como revelar a resposta correta, também gestualmente.
- De seguida, os dinamizadores devem confirmar, entre si, se a organização dos participantes se encontra correta, tendo por base a informação apresentada nos papéis recolhidos anteriormente.
- Após essa confirmação, os dinamizadores devem indicar quantas pessoas se encontram na posição correta e quantas se encontram na posição errada (sem indicar quais), também por gestos (e.g.: apresentação do polegar da mão virado para cima, seguida do levantamento do número de dedos correspondente ao

número de posicionamentos corretas; e apresentação do polegar da mão virado para baixo, seguido do levantamento do número de dedos correspondente ao número de posicionamentos errados).

- Caso existam posicionamentos errados, os participantes devem beneficiar de uma segunda tentativa para alcançar o número total de posicionamentos corretos, contudo, a sua reorganização não deve demorar mais de 2 minutos – pelo que os dinamizadores devem cronometrar esse período e avisar os participantes quando esse período de tempo chegar ao fim, sendo que, a partir desse momento, todos os participantes têm de permanecer na sua posição.
- Recorrendo ao mesmo esquema de gestos, os dinamizadores devem indicar o número de posicionamentos certos e errados.
- Posteriormente, por meio de conversa, os dinamizadores devem apresentar a ordem correta, mesmo que os participantes não se encontrem todos no lugar esperado.

Atividade 2 (10 minutos) [5 cartões com palavras – cada um com o nome de uma emoção escrita, de entre as seguintes: tristeza, alegria, medo, nojo, ira]

- Os participantes devem colocar-se em fila indiana.
- Os dinamizadores devem mostrar um dos cartões com o nome de uma das emoções ao participante que se encontra no fim da fila.
- Esse participante deve ler para si a palavra escrita no cartão e planejar uma forma de representação facial e corporal da emoção apresentada no cartão.
- De seguida, esse participante deve tocar no ombro do participante que se encontra imediatamente à sua frente, que, por sua vez, deve voltar-se de frente para o que lhe tocou.
- Nesse momento, o participante que leu o cartão deve representar facial e corporalmente a emoção indicada anteriormente para o participante que se voltou para si, unicamente.
- Posteriormente, o participante que assistiu à representação, deve voltar-se de novo para a frente, tocar no ombro do participante que se encontra à sua frente e imitar a representação do participante anterior, quando o participante seguinte se voltar para si.
- Este último passo deve ser repetido à vez por cada participante que se siga até que a imitação da representação original seja vista pelo participante que se encontra no início da fila.

- Nessa altura, o referido participante deve sair da fila e colocar-se atrás do último participante, que, por sua vez, se deverá voltar para o mesmo, enquanto esse imita a representação da emoção a que assistiu e a nomeia – explicitando ainda que pistas não verbais o levam a identificá-la dessa forma.
- Por fim, o participante que leu o cartão deve confirmar se a resposta dada pelo participante que se encontra agora no início da fila se encontra correta.
- Os passos acima descritos devem ser repetidos até que as diferentes emoções sugeridas sejam representadas, uma a uma.

Atividade 3 (10 minutos) [5 cartões com palavras – cada um com o nome de uma emoção escrita, de entre as seguintes: tristeza, alegria, medo, nojo, ira; 5 cartões com imagens/participante – cada uma com uma imagem referente à expressão facial/corporal de cada uma das emoções já referidas]

- As imagens das expressões faciais/corporais das emoções consideradas devem ser espalhadas pelo chão, ficando voltadas para cima.
- Os participantes devem colocar-se num círculo – ficando apenas um participante virado para o seu interior e os restantes para o seu exterior.
- Os dinamizadores devem mostrar um dos cartões com o nome de uma das emoções ao participante que se encontra virado para o interior do círculo.
- Esse participante deve ler para si a palavra escrita no cartão e planejar uma forma de representação paraverbal da emoção apresentada no cartão, através do recurso a onomatopeias e à manipulação do tom e pausas do som da voz).
- De seguida, esse participante deve realizar a representação planeada.
- Após a sua representação, todos os participantes, individualmente, devem ir procurar e coletar uma das imagens espalhadas pelo chão, que considerem corresponder à emoção representada de forma paraverbal.
- Depois, os participantes devem voltar a ocupar as respetivas posições ocupadas inicialmente no círculo, mas, desta vez, devem todos ficar voltados para o seu interior.
- Nessa altura, cada participante deve segurar a imagem recolhida junto ao peito e virada para o interior do círculo, para que possa ser vista por todos.
- Os dinamizadores devem incentivar os participantes a analisar se escolherem imagens iguais ou diferentes, assim como pedir que os participantes, que não leram o cartão inicial com o nome da emoção representada de forma paraverbal, enunciem o nome da mesma e que pistas paraverbais os levam a identificá-la dessa

forma – devendo esse ser depois confirmado pelo participante que protagonizou a sua representação.

- Os passos acima descritos devem ser repetidos até que as diferentes emoções sugeridas sejam representadas, uma a uma, variando apenas o participante que inicia a tarefa virado para o interior do círculo – devendo esse corresponder ao que se encontra imediatamente à direita do último participante que protagonizou a representação paraverbal de uma das emoções.

Aplicação dos instrumentos de avaliação – parte 2 (40 minutos) [1 exemplar da folha de resposta de cada instrumento + 1 caneta por cada participante]

- *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais
- Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 4 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

4.ª Sessão: Escuta Ativa e Questionamento

Plano da Sessão – Grupo de Carnaxide

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega da ficha com a descrição de passos associados à comunicação não verbal, aplicação da ficha de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a transferência prática dos conteúdos abordados na sessão anterior para o dia-a-dia dos participantes.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (10 minutos) [instrumentos musicais – e.g.: maracas, pandeireta, xilofone, claves de rumba, garrafas de arroz, etc.]

- Cada um escolhe um instrumento musical.
- Um dos participantes começa a marcar um ritmo com o instrumento musical selecionado, que os outros devem imitar.
- Os participantes devem mover-se/dançar pelo espaço de acordo com o ritmo estabelecido, sem parar de tocar os respetivos instrumentos musicais, até que a pessoa que iniciou o ritmo pare de tocar o instrumento musical.
- Nessa altura, todos devem permanecer imobilizados até que um outro participante apresente a iniciativa de marcar um novo ritmo, podendo mexer-se para tal, mas sem sair do seu lugar (se mais do que um participante começarem a marcar um novo ritmo ao mesmo tempo, devem decidir entre eles qual deve continuar).
- Os passos descritos devem ser repetidos até que todos os participantes tenham assumido o papel principal (esse papel deve ser assumido por cada participante apenas uma vez).

Atividade 2 (15 minutos) [obstáculos físicos – cadeiras; instrumentos musicais utilizados na atividade anterior]

- Um dos participantes deve ser vendado.
- O instrumento musical escolhido pelo mesmo na atividade anterior deve ser colocado pelos dinamizadores no fim da área disponível para a criação de um percurso de obstáculos.
- Um outro participante deve ficar com as costas voltadas para a área do percurso.

- Os restantes participantes devem criar o percurso de obstáculos, colocando as cadeiras na posição que desejarem dentro da área disponível para a criação do percurso.
- O participante vendado e o que ficou de costas para a área do percurso devem colocar-se - virados de frente para o percurso, na linha de partida do percurso definida pelos dinamizadores.
- O participante vendado deve descolar-se do início para o fim do percurso – até alcançar o seu instrumento musical, sem tocar nos obstáculos existentes ao longo do mesmo.
 - Para tal, deve movimentar-se de acordo com as instruções verbais disponibilizadas pelo outro participante – sendo que esse se deve manter na linha de partida do percurso (assumindo o papel de “fonte credível”).
 - Sempre que o participante vendado receber instruções verbais do outro participante, o primeiro deve manter-se na mesma posição durante 3 segundos (após o fim da instrução) e, seguidamente, dizer ou fazer algo que indique que recebeu a instrução, antes de iniciar a ação sugerida através da instrução (e.g.: dizer “ok”, fazer um gesto com o polegar de uma das mãos virado para cima e o punho fechado).
 - Contudo, quando o participante vendado, outros participantes ou dinamizadores considerarem pertinente clarificar uma instrução dada pelo participante guia devem solicitar que o participante vendado o questione relativamente à forma exata de execução do movimento indicado – dizendo imediatamente após o fim da instrução do participante guia e antes do início da resposta do participante vendado a palavra “STOP” (momento em que todos devem interromper as suas ações anteriores, permanecendo imobilizados até que o participante vendado questione, o participante guia esclareça e o participante vendado faça o gesto indicativo da receção da instrução final).
- Os restantes participantes devem tocar os instrumentos musicais selecionados na atividade anterior durante todo o período em que o participante vendado se encontrar a realizar o percurso (assumindo o papel de “fontes distráteis”) – o som dos instrumentos deve apresentar uma intensidade de som inferior ou igual à da voz do participante que guia (devendo esse ser apenas interrompido durante os momentos de imobilização).

- Os passos descritos anteriormente devem ser repetidos até que todos os participantes assumam os diferentes papéis, sendo que cada participante só deve assumir os papéis de “vendado” e de “fonte credível” uma vez.
- Após cada ronda, a “fonte credível” passa a pessoa “vendada”, a pessoa “vendada” passa a “fonte distrátil” e uma das “fontes distráteis” passa a “fonte credível”, sendo que o percurso de obstáculos também deve ser alterado.

Atividade 3 (15 minutos) [papéis com descrição da condicionante de ação]

- A metade dos participantes é atribuída a função de “emissor principal” e aos restantes a função de “recetor principal”.
- A cada participante é atribuída uma condicionante para a sua ação, através da entrega de um papel ao mesmo onde tal condicionante se encontre descrita:
 - a. “emissor principal”: 1. falar muito depressa (quase sem respirar/fazer pausas entre as diferentes frases), 2. falar muito devagar (com pausas de 1 segundo após cada palavra), 3. falar normalmente (com pausas, velocidade e tom de fala adequados);
 - b. “recetor principal”: 1. ouvir enquanto olha fixamente o outro (quase sem pestanejar, sem se mexer, sem desviar o olhar do outro e em silêncio total), 2. ouvir enquanto evita o contacto ocular com/para o outro (olhar constantemente em redor, movimentar-se com frequência e fazer muitas perguntas ao outro desconetadas do que está a ser dito por esse, mas sem olhar para o mesmo); 3. Ouvir normalmente (manter o contacto ocular, acenar com a cabeça e/ou dizer “hum-hum” ocasionalmente e colocar algumas questões ao outro sobre o tópico abordado ao longo da conversa)
- Os participantes aos quais foi atribuído o mesmo número da condicionante de ação, mas de funções diferentes, devem ser emparelhados.
- Cada par deve realizar uma situação de *role-play*, sendo que cada elemento deve assumir a sua função e respeitar a condicionante de ação que lhe foi atribuída, enquanto o “emissor principal” conta ao “recetor principal”, e durante 2 minutos, uma breve história sobre algo que fez recentemente.
- Os passos descritos anteriormente devem ser repetidos, de forma a permitir que cada participante, e à vez, assuma a função de “emissor principal” e de “recetor principal”, evitando-se que os mesmos pares de atuação se mantenham, assim como o número da condicionante de ação atribuída.

Atividade 4 (15 minutos) [baralho de cartas com opções para representar, ampulheta, cronómetro]

- Os participantes devem organizar-se em círculo, ficando voltados para o seu centro – onde se encontra um baralho de cartas pousado no chão.
- Um dos participantes deve dirigir-se ao centro do círculo, retirar uma carta do baralho, retomar o seu lugar e aí selecionar uma das opções disponíveis para representar de forma não verbal (gestos) e paraverbal (sons) – revelando a opção escolhida apenas aos dinamizadores, apontando para a mesma, quando esses solicitarem essa informação.
 - a. Esse participante deve entregar a carta retirada do baralho aos dinamizadores, para que estes a deixem de parte e essa não volte a ser introduzida no baralho antes do final da atividade.
- A esse participante devem ser dados 30 segundos para planear a sua representação.
- Depois, o mesmo participante deve iniciar a sua representação, podendo utilizar os objetos disponíveis no espaço.
- Os restantes participantes devem tentar adivinhar em conjunto o que o outro participante se encontra a representar, tendo 1 minuto para tal e podendo fazer perguntas sobre a representação observada que possam guiar a descoberta do nome da mesma – o participante que executa a representação deve responder às questões que lhe são colocadas apenas através de gestos e/ou sons, ou seja, recorrendo apenas a formas de comunicação não verbal e/ou paraverbal.
 - a. O participante com a tarefa de representação deve apenas interromper a realização da mesma quando os restantes participantes conseguirem adivinhar corretamente do que se trata ou quando o tempo disponível para tal chegar ao fim.
 - b. Os dinamizadores devem fazer a monitorização do tempo através do recurso a um cronómetro, avisando os participantes relativamente aos momentos de início e término das tarefas.
 - i. Os dinamizadores devem ainda colocar uma ampulheta no centro do círculo e virá-la no início do momento de representação, para que os participantes possam participar na monitorização do tempo.
- Os passos anteriormente descritos devem ser repetidos até que todos os participantes tenham desempenhado a tarefa de representação.

- O participante imediatamente à esquerda do participante que concluir a tarefa de representação deve assumir o papel de representante na ronda seguinte.

Atividade 5 (10 minutos) [ficheiro áudio, equipamento com ficheiro áudio gravado, colunas]

- Os participantes dispõem-se na sala com os ombros descaídos e a cabeça baixa.
- Os participantes devem começar a caminhar da forma que entenderem pela sala, quando começarem a ouvir uma música de fundo.
- Depois, enquanto se deslocam, os participantes devem tentar focar-se na sua respiração, alternando momentos de inspiração e expiração – devendo ainda elevar a cabeça e os ombros nos momentos de inspiração – fazendo o movimento inverso durante os momentos de expiração (baixando a cabeça e os ombros).
 - a. Posteriormente, mediante a sugestão dos dinamizadores, ao invés de elevarem apenas a cabeça e os ombros nos referidos momentos, os participantes devem alongar/esticar os braços por cima da cabeça – fazendo o movimento inverso durante os momentos de expiração (baixando a cabeça, ombros e braços).
 - b. De seguida, os dinamizadores devem solicitar que os participantes se desloquem primeiro como soldados (posição ereta), depois como homens das cavernas (posição curvada), seguidamente como leões (posição contorcida) e por fim como fazem normalmente.
 - c. Os dinamizadores devem incentivar os participantes a refletir sobre as sensações percebidas ao nível do seu corpo em função das diferentes posturas realizadas durante a atividade.
 - i. Os dinamizadores devem monitorizar o tempo de realização de cada tarefa – contando com cerca de 1 minuto para cada uma, mas sem revelar antecipadamente o tempo previsto para a realização das mesmas aos participantes.
- Após a realização das tarefas referidas, os dinamizadores devem desligar a música e pedir que os participantes se sentem dispostos em círculo, para que possam debater em grupo as sensações percebidas em função das várias posturas realizadas, a forma como se sentiram durante a realização da atividade, as posturas que consideram mais ou menos confortáveis e porquê e as mudanças identificadas ao nível do seu corpo após a realização da atividade.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 4 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

5.ª Sessão: Entrega e Receção de *Feedback* e Elogios

Plano da Sessão – Grupo de Carnaxide

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados à estuava ativa e questionamento, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (25 minutos) [papéis com indicação de atividades de instrução; adereços previstos – 3 balões/participante; 1 bola/participante; 1 plasticina/participante; 1 folha branca/participante; 1 caneta esferográfica ou lápis de carvão/participante; 1 instrumento musical/participante]

- O grupo organiza-se num círculo.
- Os dinamizadores, posicionados lado a lado e incluídos na formação do círculo, devem segurar um recipiente com papéis dobrados no seu interior – sendo que em cada um se apresenta uma opção de atividade de instrução – 1) Técnicas de Futebol: fintar o adversário; 2) Técnicas de Andebol: rematar à baliza; 3) Técnicas de Pastelaria: dar forma a massa para bolos; 4) Técnicas de Malabarismo: fazer malabarismo; 5) Técnica de Desenho: criar uma caricatura do próprio; 6) Técnicas de Magia: fazer um truque de magia; 7) Técnicas de Música: tocar uma música; 8) Técnicas de Dança: reproduzir uma coreografia.
- O participante imediatamente à esquerda dos dinamizadores deve retirar à sorte um desses papéis, ler o que se encontra escrito no mesmo para si e entregá-lo aos dinamizadores, para que o guardem separadamente dos restantes papéis.
- Esse participante deve planear a encenação da atividade de instrução que lhe calhou em 1 minuto ou menos, devendo incluir na sua encenação materiais indicados pelos dinamizadores, podendo ainda incluir outros materiais sugeridos pelo próprio, se aprovados previamente pelos dinamizadores (e.g.: Técnicas de Futebol: fintar o adversário – 1 bola/participante; Técnicas de Andebol: rematar à baliza – 1 bola/participante; Técnicas de Pastelaria: dar forma a massa para bolos – 1 plasticina/participante; Técnicas de Malabarismo: fazer malabarismo – 2-3 balões/participante; Técnica de Desenho: criar uma caricatura do próprio – 1 folha de papel branco/participante e 1 caneta esferográfica ou lápis de

carvão/participante; Técnicas de Magia: fazer um truque de magia – 1 caneta/participante e livro com exemplo de um truque de magia possível de ser feito com uma caneta; Técnicas de Música: tocar uma música – 1 instrumento musical/participante; Técnicas de Dança: reproduzir uma coreografia – 1 instrumento musical/dinamizador).

- Para a referida encenação, o participante deve simular uma situação de instrução em que o próprio assume o papel de “instrutor” e os restantes participantes assumem os papéis de “instruendos”.
- O participante “instrutor” deve começar por explicar a atividade e demonstrá-la, indicando em que zona da sala os participantes se devem colocar e que posições devem assumir.
- De seguida, os participantes “instruendos” devem realizar a atividade proposta de acordo com a instrução e demonstração do participante “instrutor” – sendo que esse deve observar em silêncio o desempenho dos mesmos.
- Posteriormente, o participante “instrutor” deve comentar a realização de cada um dos outros participantes, referindo uma coisa que ache que estão a fazer bem e outra que ache que poderiam fazer melhor, justificando ainda essa opinião (e.g.: “Estás a fazer _____ muito bem, porque _____. Podias fazer _____ melhor, porque _____.”).
- Depois, os “instruendos” devem indicar se concordam ou não com o *feedback* do “instrutor”, justificando a sua opinião.
- Seguidamente, os “instruendos” voltam a realizar a atividade indicada pelo instrutor, tentando incluir as sugestões do mesmo nessa nova tentativa de realização da tarefa.
- O “instrutor” deve observar a nova prestação de cada um dos restantes participantes e, no fim, apresenta um breve comentário sobre o desempenho geral do grupo na atividade proposta.
- Cada um dos “instruendos” deve também apresentar um breve comentário sobre o desempenho do “instrutor” ao longo da atividade.
- Os passos anteriormente descritos devem ser repetidos, de forma a que cada um dos participantes assuma uma vez o papel de “instrutor”.
 - Após cada ronda, os participantes devem voltar a formar o círculo inicial, sendo que o “instrutor” seguinte deve corresponder ao participante que se encontra à esquerda do que fez de “instrutor” por último.

Atividade 2 (15 minutos) [1 conjunto de instruções para a realização de um avião de papel/participante; 1 folha lisa/participante; 1 conjunto de pedaços de papel em número equivalente ao número de participantes/participante (cada conjunto associado a uma cor específica); 1 conjunto de pedaços de fita cola em número equivalente ao número de participantes/participante;]

Origami – avião de papel, quantos queres, sapos, chapéu, barco, flores...

- O grupo senta-se no chão, formando um círculo.
- Os dinamizadores entregam um conjunto de instruções de construção de um avião a cada um dos participantes – que analisam, de seguida, em conjunto com os mesmos.
- Os dinamizadores entregam uma folha de papel lisa a cada um dos participantes.
- Os dinamizadores iniciam a demonstração concreta da construção de um avião de papel, sendo que os participantes devem construir os seus aviões de papel ao mesmo tempo que os dinamizadores, acompanhando-os passo a passo.
 - Os dinamizadores só devem avançar para o passo seguinte da demonstração após todos os participantes terem executado o último passo apresentado.
 - Os participantes só devem avançar para o passo seguinte da construção após os dinamizadores o terem demonstrado.
- Após a construção dos respetivos aviões de papel, os participantes devem passar simultaneamente o seu avião de papel à pessoa que se encontra imediatamente à sua direita, que por sua vez, o deve passar à pessoa à sua direita, ao mesmo tempo que os restantes participantes, e assim sucessivamente – até que cada avião de papel voltem às mãos do seu autor original (sendo que, em cada momento, cada participante só deve ter um avião em mãos e todos devem ter um avião em mãos).
 - Antes dos participantes que recebem o avião de outra pessoa o passarem para a pessoa seguinte, devem escrever num dos pedaços de papel disponíveis (atempadamente preparados e entregues pelos dinamizadores, mediante a finalização da construção dos aviões de papel) um elogio referente ao avião que têm em mãos, sendo que, de seguida, o devem colar numa das asas desse avião.
 - Quando cada avião regressa às mãos do seu autor original, esse também deve escrever um elogio referente à sua própria construção e colá-lo numa das asas do mesmo.

- Cada participante deve fazer um elogio diferente a cada um dos aviões, sendo que os dinamizadores devem, se acharem necessário, sugerir alguns elogios que podem ser selecionados pelos participantes.
- Finalmente, cada um deve ler, à vez, os elogios atribuídos ao seu avião – não sendo necessário identificar os emissores de cada elogio.

Atividade 3 (25 minutos) [1 conjunto/participante de 10 cartões de pontuação – cada um com um número de 1 a 10; 10 cartões de elogio – cada um com um elogio (e.g.: divertido, engraçado, criativo, surpreendente, original, bonito); 10 cartões em branco; 1 folha de papel]

- O grupo deve organizar-se num círculo.
- Cada participante deve ser incentivado a recordar e enunciar qual a atividade que instruiu durante a primeira atividade realizada.
- Os dinamizadores informam que cada participante irá simular estar presente num concurso de talentos – uma vez como concorrente e nas outras vezes como jurado.
- Cada participante deve planejar uma *performance* com uma duração de 30 segundos associada a à atividade que instruiu anteriormente, tendo 2 minutos para o fazer, podendo na sua atuação utilizar o espaço disponível da forma que considerar indicadas e os adereços que considerar necessários (mediante a aprovação dos dinamizadores).
- Os dinamizadores, antes de cada nova atuação, devem retirar um papel à sorte com o nome de um dos participantes de entre um conjunto de papéis com o nome de todos os participantes (não voltando a adicionar o papel retirado ao conjunto de papéis).
- O participante sorteado deve indicar o local e posição que os restantes participantes, que assumirão o papel de jurados, devem apresentar, para assistir à sua atuação.
- Os dinamizadores atribuem a cada “jurado” um conjunto de cartões com números de 1 a 10 e colocam junto dos jurados um outro conjunto de cartões com elogios pré-definidos e ainda um outro conjunto de cartões em branco – indicando aos participantes que naquele poderão escrever elogios à sua escolha que queiram atribuir a uma atuação, após a sua realização.

- O participante sorteado realiza a sua atuação – que deve ser cronometrada pelos dinamizadores, que lhe devem indicar os momentos de início e término do período de atuação.
- Após a sua atuação, cada um dos “jurados” deve atribuir uma pontuação e um elogio à prestação do “concorrente”, segurando os cartões correspondentes.
 - Os dinamizadores devem apontar, numa folha de papel, o total da pontuação atribuída à atuação do participante e registam os elogios selecionados.
- Posteriormente, cada “jurado” deverá comentar a atuação do “concorrente”, indicando o que gostaram mais, o que gostaram menos e sugestões que possam oferecer, relativamente ao desempenho do “concorrente”, procurando justificar a pontuação e elogio que cada um selecionou para o avaliar, e ainda agradecer a sua apresentação.
- Por fim, o “concorrente” deve agradecer os comentários dos “jurados” e responder, de forma geral, aos mesmos – indicando se concorda com o que foi dito ou não sobre o seu desempenho.
- De seguida, os dinamizadores devem sortear o nome de um novo “concorrente”, de acordo com a forma já enunciada, sendo que os passos já descritos, que sucedem essa tarefa, devem ser repetidos.
 - Tais passos devem ser repetidos até que todos os participantes tenham assumido o papel de “concorrente”.

Atividade 4 (10 minutos) [instrumento musical - maracas]

- Os participantes devem distribuir-se pelo espaço.
- Depois de selecionarem o seu ponto de partida, os participantes devem manter-se nesse local de olhos fechados.
- Quando os dinamizadores derem indicação para tal, os participantes devem caminhar pelo espaço, mantendo os seus olhos fechados.
 - Enquanto caminham, devem ser incentivados a reconhecer e discriminar sons do ambiente (guardando para si as respostas).
 - Devem também evitar chocar contra os outros participantes ou obstáculos existentes no espaço.
 - Quando os dinamizadores tocarem o instrumento musical, cada participante deve procurar ir ao encontro de outro, caminhando calmamente.

- Quando dois participantes se encontrarem, devem colocar a mão sobre o ombro do par, abrir os olhos, olhar para o par, dar um aperto de mão e referir o nome do par com que se cruzaram.
- Depois continuam a caminhar como anteriormente pelo espaço, atentos aos sons do envolvimento – até que os dinamizadores voltem a tocar o instrumento musical, quando acharem conveniente, e assim sucessivamente.
- Os participantes devem tentar encontrar-se com um participante diferente de cada vez que procuram por um, contudo, durante o decurso de toda a atividade, não devem falar – a não ser no momento em que devem referir o nome do par com que interagiram.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 5 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

6.º Sessão: Expressão de Desacordo e Autoconceito + Síntese Intercalar

Plano da Sessão – Grupo de Carnaxide

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados à entrega de *feedback* e entrega de elogios, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (20 minutos)

- O grupo organiza-se num círculo.
- Os dinamizadores devem explicar que será realizada uma atividade de *role-play* em que um dos participantes receberá um conjunto de indicações de atuação e os restantes receberão um outro conjunto.
- O grupo deve escolher um dos participantes para sair da sala, juntamente com um dos dinamizadores.
 - O dinamizador que sai com o participante selecionado deve, já fora da sala, sugerir que o mesmo assuma o papel de alguém que chega constantemente atrasado aos seus compromissos e que está, novamente, a chegar atrasado a um encontro de amigos – pelo que deve tentar justificar-se/desculpar-se da forma que achar mais adequada à situação.
 - O dinamizador que fica na sala com os restantes participantes deve, depois dos outros dois elementos saírem, sugerir que esses assumam o papel de amigos que está constantemente a ser deixados à espera pelo amigo que se atrasa sempre e que se voltou a atrasar para o seu encontro de amigos combinado – pelo que devem tentar mostrar ao referido amigo, da forma que acharem menos adequada para tal, que não estão de acordo com o facto do mesmo se atrasar constantemente para os compromissos que tem com os amigos.
- O dinamizador e o participante que se encontram fora da sala devem voltar a entrar 2 minutos após a sua saída, sendo que nesse período de tempo cada participante deve planear a sua atuação.

- O participante deve entrar logo a desempenhar o papel que lhe foi atribuído, sendo que os restantes participantes devem ser incentivados a seguir a sua iniciativa.
- O grupo deve realizar a situação de *role-play* proposta durante cerca de 5 minutos.
- Por fim, o grupo deve identificar e comentar estratégias de expressão de desacordo que considere adequadas e outras que considere desadequadas, justificando as suas escolhas.

Síntese dos temas abordados anteriormente (10 minutos)

- **Atividade 2** [1 conjunto de 6 cartões com nomes – cada um com o nome de um dos temas abordados no âmbito da Comunicação Interpessoal; 1 conjunto de 6 cartões com imagens – cada um com uma imagem referente a um dos temas abordados no âmbito da Comunicação Interpessoal]

- Os dinamizadores colocam os cartões com imagens dispostos em linha sobre uma superfície lisa e com as respetivas frentes viradas para cima.
- De seguida, os participantes devem escolher um dos cartões, conjuntamente, apontando para um dos mesmos.
- Após isso, os dinamizadores devem incentivar cada um dos participantes a fazer uma breve descrição da imagem selecionada.
- Depois os dinamizadores também devem apresentar uma descrição possível para a imagem selecionada, procurando incluir na mesma, de forma sintetizada, aspetos indicados anteriormente pelos participantes.
- Posteriormente, cada um dos participantes deve realizar um comentário sobre a forma como a imagem escolhida se relaciona com os conteúdos e atividades apresentados em sessões anteriores.
- Seguidamente, os participantes devem tentar identificar, conjuntamente, o nome do tema abordado em sessão a que se refere a imagem analisada.
- Por fim, os dinamizadores devem apresentar o cartão com o nome do tema correspondente à imagem considerada, de forma a confirmar a veracidade das respostas dos participantes.
- Os passos anteriormente descritos devem ser repetidos até que cada um dos pares imagem-tema tenha sido debatido uma vez.

Atividade 3 (15 minutos) [1 ficha por cada participante]

- Os dinamizadores devem começar por explicar que na presente atividade cada um irá pensar em si mesmo, devendo preencher a ficha que lhes será entregue de acordo com a percepção que têm de si mesmos e das suas características (aspirações, sentimentos, competências)
- Cada participante deve preencher a respetiva ficha, tendo até 4 minutos para o efeito.
- Após os participantes concluírem o preenchimento das respetivas fichas, os dinamizadores devem incentivá-los a partilhar as suas respostas que acharem pertinentes e as suas reflexões pessoais sobre a realização da atividade proposta.

Modelo da Ficha

Eu sei _____
Eu era _____
Eu tenho _____
Eu não _____
Eu desejo _____
Eu devo _____
Eu posso _____
Eu quero _____
Eu sou _____
Eu consigo _____
Eu sinto _____
Eu penso _____

Atividade 4 (15 minutos) [1 folha branca por cada participante e diversos lápis de cor/canetas de feltro]

- Os participantes devem distribuir-se pelo espaço, procurando um local onde possam ficar a desenhar sobre uma superfície lisa.
- Os dinamizadores devem entregar uma folha branca dobrada a meio a cada um dos participantes.
- Os dinamizadores devem começar por explicar aos participantes que, num dos lados exteriores das folhas dobradas que lhes foram entregues, devem desenhar-se a si mesmos, de acordo com a percepção que têm dos próprios (i.e. “como é que eu me vejo?”)
 - Adicionalmente, os dinamizadores devem explicar aos participantes que devem também desenhar/escrever algo em torno do desenho da sua figura que seja representativo de características físicas e psicológicas suas que destaque relativamente a si mesmo, podendo estar associadas a preferências, qualidades, dificuldades, ações, pensamentos, sentimentos.

- Os participantes devem realizar a tarefa solicitada, utilizando os materiais de desenho disponíveis, tendo até 5 minutos para o fazer.
- Seguidamente, os dinamizadores devem explicar aos participantes que, no restante lado exterior das folhas dobradas que lhes foram entregues, devem voltar a desenhar-se a si mesmos, mas de acordo com a perceção que consideram que os outros têm dos próprios (i.e. “como é que os outros me vêem?”).
 - Adicionalmente, os dinamizadores devem explicar aos participantes que devem também desenhar/escrever algo em torno do desenho da sua figura que seja representativo de caraterísticas físicas e psicológicas suas que considerem que os outros destaquem em relação aos próprios, podendo estar associadas a preferências, qualidades, dificuldades, ações, pensamentos, sentimentos.
- Os participantes devem realizar a tarefa solicitada, utilizando os materiais de desenho disponíveis, tendo até 5 minutos para o fazer.
- Os dinamizadores e participantes devem sentar-se, formando um círculo.
- Os participantes devem desdobrar a sua folha e mostrar ambos os desenhos, lado a lado, que cada um realizou.
- Os dinamizadores devem incentivar os participantes a partilharem as suas reflexões sobre o processo e resultado da atividade realizada.
 - Tal reflexão, deve ser complementada pela identificação, por parte de cada participante e à vez, das suas 2 caraterísticas físicas/psicológicas que mais aprecia e das suas 2 caraterísticas físicas/psicológicas que menos aprecia, assim como pela identificação de 2 caraterísticas físicas/psicológicas que adicionaria ao conjunto de 2 caraterísticas suas que aprecia e de 2 caraterísticas que trocaria pelas suas duas caraterísticas que menos aprecia.

Atividade 5 (15 minutos) [objetos variados]

- O grupo organiza-se num círculo.
 - Os participantes devem manter-se na sua posição de olhos fechados.
- Os dinamizadores devem entregar um objeto à sua escolha a um dos participantes.
- O participante deve receber o objeto, mantendo-se de olhos fechados e segurando-o entre os seus cotovelos.
 - Nesse momento, deve tentar identificar o objeto que tem em sua posse não só através do toque no mesmo, mas também através do seu cheiro e som.

- Após 15 segundos, deve enunciar em voz alta uma característica do objeto que tenha identificado (e.g.: forma, textura, dureza, peso, cheiro, som).
- Enquanto isto, os restantes participantes devem estar atentos aos sons do participante que segura o objeto e desse mesmo objeto.
- Posteriormente, o participante que segura o objeto, deve passá-lo ao participante que se encontra imediatamente à sua direita.
 - O participante que recebe o objeto deve segurá-lo também entre os seus cotovelos, repetindo as tarefas realizadas pelo participante anterior.
 - A característica do objeto indicada pelo participante deve ser diferente da apresentada anteriormente.
- Os passos acima descritos devem ser repetidos até que o objeto tenha passado por todos os participantes.
 - Depois, mediante a indicação dos dinamizadores para tal, os participantes devem abrir os olhos e verificar qual o objeto que analisaram e debater se as características referidas sobre o mesmo podem ser confirmadas.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 6 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

7.ª Sessão: Reconhecimento e Expressão de Sentimentos

Plano da Sessão – Grupo de Carnaxide

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados ao autoconceito, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (10 minutos) [cadeiras em número inferior ao número de participantes (-1 cadeira em relação ao número de participantes); 1 ficheiro áudio associado a cada sentimento considerado (e.g.: felicidade, solidão, amor, fúria, determinação, tentação, ansiedade); 1 leitor de ficheiros áudio]

- Os participantes organizam-se em torno do círculo de cadeiras criado previamente pelos dinamizadores.
- Os dinamizadores devem dar início à reprodução de um dos ficheiros áudio, que deverá manter-se entre 15 a 30 segundos.
 - Durante esse período, os participantes devem manter-se em silêncio e deslocar-se pelo espaço, tentando explorar a maior área possível, enquanto se movimentam ao ritmo do som em reprodução e procuram identificar um sentimento que esse par movimento-som possa despoletar nos próprios.
- Posteriormente, os dinamizadores devem interromper a reprodução da música.
 - Nesse momento, os participantes devem colocar-se, de algum modo – parcial ou totalmente, sobre as cadeiras previamente dispostas em círculo, encontrando, conjuntamente, através da comunicação não verbal, forma de todos os participantes ficarem com pelo menos uma parte do seu corpo apoiada sobre a superfície de pelo menos uma das cadeiras e, portanto, com pelo menos parte do seu próprio peso a ser sustentado pela força exercida pela cadeira nos seus corpos.
 - Para tal, caso considerem pertinente, podem alterar o posicionamento das cadeiras, desde que as mesmas continuem a formar um círculo entre si.
 - Os participantes devem ter 10 segundos, no máximo, para concluir a tarefa.

- Se os participantes concluírem com sucesso a tarefa anterior, os dinamizadores devem retirar uma cadeira do conjunto inicial; se os participantes não concluírem a tarefa anterior com sucesso, os dinamizadores devem manter o conjunto de cadeiras existente.
- De seguida, os dinamizadores devem incentivar os participantes a identificar e partilhar o que é que estavam a pensar/sentir em relação à música reproduzida, antes e depois da mesma ser interrompida.
- Por fim, os dinamizadores devem dar início à reprodução de outra música, sendo que os passos anteriormente devem ser repetidos.
 - Esses mesmos passos devem ser repetidos ao longo de 3 rondas, no mínimo, ou até que apenas reste uma cadeira em jogo.

Sentimento-base	Designação do ficheiro áudio	Link do ficheiro áudio
Felicidade	Happy - Pharrell Williams (OFFICIAL INSTRUMENTAL)	https://www.youtube.com/watch?v=bSgl08QkR-U&feature=youtu.be
Solidão	True Colors (from Trolls) (Cover Instrumental) [In the Style of Justin Timberlake & Anna Kendrick]	https://www.youtube.com/watch?v=_28JOTc-L0M
Amor/Tranquilidade	Can't Help Falling In Love - Elvis Presley - Violin cover	https://www.youtube.com/watch?v=dbVR391HzT8
Fúria	Eminem Feat. Lil Wayne - No Love (Instrumental)	https://www.youtube.com/watch?v=OS3dZxsaOPw
Determinação	trolls soundtracks Get Back Up Again instrumental	https://www.youtube.com/watch?v=Er7qCRH3UFA
Tentação	The Pink Panther Theme Song (Original Version)	https://www.youtube.com/watch?v=9OPc7MRm4Y8
Ansiedade	Harry Potter Theme Song	https://www.youtube.com/watch?v=Htaj3o3JD8I

Atividade 2 (15 minutos) [1 ficheiro vídeo associado a uma curta metragem de animação subjacente à temática dos sentimentos; 1 leitor de ficheiros vídeo; 5 cartões com imagens/participante – cada uma com uma imagem referente à expressão facial/corporal de cada uma das seguintes emoções: tristeza, alegria, medo, nojo, ira]

- Os participantes organizam-se num semicírculo, colocando-se virados para o ecrã em que será transmitido o vídeo.

- Os dinamizadores devem iniciar a reprodução do vídeo a que os participantes devem assistir em silêncio até ao fim.
- Depois, cada participante à vez deve descrever um acontecimento apresentado no vídeo de que se recorde – sendo que um mesmo acontecimento não pode ser descrito novamente por outro participante.
 - Após cada descrição, todos os participantes devem, individualmente, selecionar o cartão com a imagem que melhor se associa a um sentimento que caracterize o acontecimento identificado – sendo que cada participante deve manter o cartão selecionado nas suas mãos e virado para si.
 - Posteriormente, mediante a indicação dos dinamizadores, todos os participantes devem virar a frente do cartão selecionado para o centro do semicírculo e verificar se existem escolhas diferentes e/ou iguais entre si.
 - Cada participante, à vez, deve ainda ser incentivado a justificar a sua escolha, enquanto os restantes participantes devem indicar se, de alguma forma, concordam com a opinião do primeiro.

Título da curta-metragem	<i>Brain Divided</i>
Designação do ficheiro vídeo	Razão x Emoção: Animação que inspirou o filme "Divertida Mente" (Inside Out) da PIXAR
Link do ficheiro vídeo	https://www.youtube.com/watch?v=TTq3R7jJSh8

Atividade 3 (20 minutos) [1 papel em branco por cada participante; 1 caneta esferográfica por cada participante; 1 pequeno recipiente]

- Cada participante deve começar por escrever o seu nome e o nome de um sentimento à sua escolha no respetivo papel, tendo conhecimento que, seguidamente, irá proceder à representação de um acontecimento que associe ao sentimento selecionado.
- Posteriormente, os participantes devem entregar os papéis escritos e previamente dobrados em quatro aos dinamizadores.
- Os dinamizadores devem recolher os papéis, colocando-os num pequeno recipiente.
- Os participantes devem sentar-se, formando um círculo.
- À sorte, os dinamizadores devem retirar e abrir um dos papéis recolhidos e revelar aos participantes apenas o nome da pessoa escrito no mesmo.

- O participante indicado deve começar por representar de forma não verbal do acontecimento associado ao sentimento selecionado previamente por si – tendo 30 segundos para planear a sua representação, antes de a iniciar, assim como 30 segundos para a realizar (caso o participante considere pertinente, pode convidar outros participantes a realizarem a representação consigo – atribuindo-lhes tarefas a desempenhar, sem revelar o nome do sentimento selecionado nem a descrição completa da representação planeada).
 - a. Os dinamizadores devem fazer a monitorização do tempo através do recurso a uma ampulheta/cronómetro devendo avisar os participantes relativamente aos momentos de início e término da contagem do tempo disponível.
 - b. Com base nessa representação, cada um dos restantes participantes, à vez, deve fazer uma pergunta, cuja resposta só possa ser “sim” ou “não”, sobre a representação observada, que possa guiar a descoberta do acontecimento representado – sendo que o participante que executa a representação deve responder às questões que lhe são colocadas apenas através de gestos, ou seja, recorrendo apenas a formas de comunicação não verbal.
 - c. De seguida, os dinamizadores devem solicitar que cada participante indique, à vez, o nome do sentimento a que acha que a representação realizada se refere.
 - d. Por último, o autor da representação deve indicar o nome do sentimento representado e justificar a sua associação ao acontecimento selecionado.
 - e. Após a revelação da resposta correta pelo autor da representação, cada um dos restantes participantes deve indicar o seu nível de acordo com a associação do sentimento escolhido ao acontecimento representado.
- Os passos anteriormente descritos devem ser repetidos até que todos os participantes tenham assumido o papel de autor de uma representação.

Atividade 4 (20 minutos) [1 folha branca por cada participante e diversos lápis de cor/canetas de feltro]

- Os participantes devem distribuir-se pelo espaço, procurando um local onde possam ficar a desenhar sobre uma superfície lisa.
- Os dinamizadores devem entregar uma folha branca dobrada a meio a cada um dos participantes.

- Os dinamizadores devem começar por explicar aos participantes que, num dos lados exteriores das folhas dobradas que lhes foram entregues, devem desenhar o cenário de um mundo que considerem ideal/perfeito.
 - Os participantes devem realizar a tarefa solicitada, utilizando os materiais de desenho disponíveis, tendo até 5 minutos para o fazer.
- Seguidamente, os dinamizadores devem explicar aos participantes que, no restante lado exterior das folhas dobradas que lhes foram entregues, devem desenhar o cenário de um mundo que considerem caótico/imperfeito.
 - Os participantes devem realizar a tarefa solicitada, utilizando os materiais de desenho disponíveis, tendo até 5 minutos para o fazer.
- Os dinamizadores e participantes devem sentar-se, formando um círculo.
- Os participantes devem desdobrar a sua folha e mostrar ambos os desenhos, lado a lado, que cada um realizou.
- Os dinamizadores devem incentivar os participantes a partilharem as suas reflexões sobre o processo e resultado da atividade realizada.
 - Tal reflexão, deve ser complementada pela identificação de sentimentos que cada participante acha que experienciaria em cada um dos vários cenários representados.

Atividade 5 (10 minutos) [objetos variados]

- O grupo organiza-se num círculo.
 - Os participantes devem manter-se na sua posição de olhos fechados.
- Os dinamizadores devem entregar um objeto à sua escolha a um dos participantes.
- O participante deve receber o objeto, mantendo-se de olhos fechados e segurando-o entre os seus antebraços.
 - Nesse momento, deve tentar identificar o objeto que tem em sua posse não só através do toque no mesmo, mas também através do seu cheiro e som.
 - Após 15 segundos, deve enunciar em voz alta uma característica do objeto que tenha identificado (e.g.: forma, textura, dureza, peso, cheiro, som).
 - Enquanto isto, os restantes participantes devem estar atentos aos sons do participante que segura o objeto e desse mesmo objeto.
- Posteriormente, o participante que segura o objeto, deve passá-lo ao participante que se encontra imediatamente à sua direita.

- O participante que recebe o objeto deve segurá-lo também entre os seus cotovelos, repetindo as tarefas realizadas pelo participante anterior.
 - A característica do objeto indicada pelo participante deve ser diferente da apresentada anteriormente.
- Os passos acima descritos devem ser repetidos até que o objeto tenha passado por todos os participantes.
- Depois, mediante a indicação dos dinamizadores para tal, os participantes devem abrir os olhos e verificar qual o objeto que analisaram e debater se as características referidas sobre o mesmo podem ser confirmadas.
- Por fim, os dinamizadores devem ainda incentivar os participantes a refletirem sobre o que as sensações reconhecidas os fazem sentir/pensar.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 6 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

8.ª Sessão: Gestão do Stress

Plano da Sessão – Grupo de Carnaxide

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados ao reconhecimento e expressão de sentimentos, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (15 minutos) [1 ficheiro áudio associado a uma música instrumental e calma, 1 leitor de ficheiros áudio]

- Os participantes dispõem-se na sala com os ombros descaídos e a cabeça baixa.
- Os dinamizadores devem incentivar os participantes a concentrarem-se na sua respiração, enquanto procuram respirar cada vez mais devagar, mantendo-se imóveis no seu lugar.
- Depois, enquanto alternam movimentos de inspiração e expiração, os participantes devem ainda elevar a cabeça e os ombros nos momentos de inspiração – fazendo o movimento inverso durante os momentos de expiração (baixando a cabeça e os ombros).
 - Posteriormente, mediante a sugestão dos dinamizadores, ao invés de elevarem apenas a cabeça e os ombros nos referidos momentos, os participantes devem alongar/esticar os braços por cima da cabeça – fazendo o movimento inverso durante os momentos de expiração (baixando a cabeça, ombros e braços).
- Os dinamizadores dão início à reprodução do ficheiro áudio.
- De seguida, após a indicação dos dinamizadores para tal, os participantes devem começar a caminhar da forma que entenderem pela sala, ao ritmo da música.
 - De seguida, os dinamizadores devem solicitar que os participantes se desloquem, primeiro, numa posição ereta e rígida (como se fossem soldados), depois, numa posição curvada e corcunda (como se fossem homens das cavernas), seguidamente, em biquinhos de pés (como se fossem bailarinos), posteriormente, com passos largos (como se fossem gigantes) e, por fim, como caminham normalmente.

- Os dinamizadores devem incentivar os participantes a refletir sobre as sensações percebidas ao nível do seu corpo em função das diferentes posturas realizadas durante a atividade.
 - Os dinamizadores devem monitorizar o tempo de realização de cada tarefa – contando com cerca de 1 minuto para cada uma, mas sem revelar antecipadamente o tempo previsto para a realização das mesmas aos participantes.
- Após a realização das tarefas referidas, os dinamizadores devem desligar a música e pedir que os participantes se sentem dispostos em círculo, para que possam debater em grupo as sensações percebidas em função das várias posturas realizadas, a forma como se sentiram durante a realização da atividade, as posturas que consideram mais ou menos confortáveis e porquê, as posturas em que percecionaram maior tensão muscular e os sinais corporais/propriocepetivos que permitiram identificar essa tensão.

Atividade 2 (45 minutos) [5 pedaços de papel/participante, 1 caneta esferográfica/participante, 2 balões/participante]

- Os participantes organizam-se num círculo.
- Os dinamizadores devem entregar 5 pedaços de papel e uma esferográfica a cada participante, e solicitar que os mesmos descrevam em breves palavras 5 situações passadas, presentes ou futuras, que considerem consistem atuais fontes de stress, escrevendo cada descrição em cada pedaço de papel.
 - Os participantes devem concluir a tarefa em cerca de 5 minutos, enrolando, de seguida, cada papel, de forma a criar um rolo fino com cada um.
 - Posteriormente, os participantes devem ser incentivados a partilhar as suas reflexões sobre as situações seleccionadas, procurando identificar os sentimentos provocados pelas mesmas, os seus antecedentes, os seus consequentes, a sua frequência de ocorrência, a sua duração e a origem do problema associado à situação.
- Os dinamizadores devem entregar um balão vazio a cada participante e solicitar que os mesmos coloquem os rolos de papel criados no interior do balão.
- De seguida, os participantes devem encher os respetivos balões, através do sopro, enquanto pensam, à vez, em cada uma das situações inseridas no seu interior, enchendo o balão de acordo com o nível de stress provocado por cada uma das

- situações consideradas – ou seja, quanto maior o stress provocado por determinada situação, maior deverá ser a quantidade de ar utilizada para encher o balão.
- Após o enchimento do respetivo balão, os participantes devem dar um nó na ponta do mesmo, de forma a evitar que o ar saia do seu interior.
 - Depois, os participantes devem identificar sentimentos negativos provocados pelas situações consideradas, no seu conjunto ou individualmente, escrevendo-os no exterior do seu balão.
 - Os participantes devem ter 2 minutos para concluir a tarefa, sendo que cada participante deve escrever, no seu balão, pelo menos, 3 sentimentos distintos.
 - Seguidamente, os participantes devem ser incentivados a partilhar as suas reflexões sobre os sentimentos selecionados em associação às situações consideradas e ainda sobre a forma como geralmente lidam com tais sentimentos e situações.
 - Após isso, os participantes devem rebentar o seu balão, individualmente ou com a ajuda de outros elementos à sua escolha, utilizando apenas o corpo para tal, enquanto pensam em eventuais estratégias negativas/antissociais a que recorram para lidar com as situações e sentimentos identificados previamente.
 - As zonas de rebentamento dos balões dos participantes devem encontrar-se distantes umas das outras, de modo a evitar que os papéis dos vários participantes se misturem entre si.
 - Os participantes devem colocar o balão rebentado no lixo e guardar na sua mão os papéis enrolados que se encontravam no seu interior.
 - Os dinamizadores devem entregar um novo balão vazio a cada participante e solicitar que os mesmos coloquem os rolos de papel guardados no interior do balão.
 - Posteriormente, os participantes devem encher, novamente, os respetivos balões, através do sopro, enquanto pensam, à vez, em cada uma das situações inseridas no seu interior, enchendo o balão de acordo com o nível de stress provocado por cada uma das situações consideradas – ou seja, quanto maior o stress provocado por determinada situação, maior deverá ser a quantidade de ar utilizada para encher o balão.
 - Após o enchimento do respetivo balão, os participantes devem dar um nó na ponta do mesmo, de forma a evitar que o ar saia do seu interior.

- As dinamizadoras devem ainda incentivar os participantes a refletir sobre eventuais estratégias pró sociais que permitam lidar com as situações que consistam em fontes de stress e, conseqüentemente, com o stress e sentimentos negativos associados às mesmas.
- Depois, os participantes devem identificar estratégias positivas/pró sociais para lidar com os problemas e sentimentos negativos associados às situações consideradas, escrevendo-as no exterior do seu balão.
 - Os participantes devem ter 5 minutos para concluir a tarefa, sendo que cada participante deve escrever, no seu balão, pelo menos, 1 estratégia pró social por cada situação-problema considerada.
 - Seguidamente, os participantes devem ser incentivados a partilhar as suas reflexões sobre as estratégias selecionadas para lidar de forma pró social com cada uma das situações consideradas e ainda sobre os benefícios e dificuldades relativos à sua utilização no dia-a-dia.

Atividade 4 (15 minutos) [1 ficheiro áudio associado a uma música instrumental e calma, 1 leitor de ficheiros áudio]

- Os participantes organizam-se num círculo, ficando de costas voltadas para o seu interior e sentando-se numa cadeira.
- Os dinamizadores devem iniciar a reprodução da música.
- Os dinamizadores devem incentivar os participantes a concentrarem-se na música, enquanto procuram respirar cada vez mais devagar, mantendo-se imóveis no seu lugar.
 - Os dinamizadores devem sugerir que os participantes fechem os seus olhos, quando se sentirem confortáveis para isso.
- De seguida, após a indicação dos dinamizadores para tal, os participantes devem começar a automassajar-se.
 - Para tal, devem começar por envolver e pressionar as zonas de cada um dos dedos da sua mão dominante, durante cerca de 5 segundos, utilizando apenas a mão contrária, e progredindo no sentido do retorno venoso – da zona mais externa para a mais central.
 - Depois, devem fazer exatamente o mesmo, à vez, em relação a determinadas partes do corpo desse mesmo lado do corpo, que

correspondem às seguintes: mão, antebraço, cotovelo, braço, ombro.

- Seguidamente, devem massajar as mesmas partes corporais, pela mesma ordem, mas que se encontram do outro lado do corpo.
 - Por fim, devem envolver e pressionar, à vez, utilizando ambas as mãos, o pescoço e a cabeça, progredindo da zona mais inferior para a mais superior.
- Por fim, os dinamizadores devem interromper a reprodução da música e incentivar os participantes a refletirem sobre as sensações e sentimentos identificados em associação à realização da atividade proposta.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 5 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

9.ª Sessão: Gestão de Críticas e Acusações + Avaliação Intercalar

Plano da Sessão – Grupo de Carnaxide

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados à gestão do stress, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (10 minutos) [1 ficheiro áudio associado a uma música instrumental previamente selecionada, 1 leitor de ficheiros áudio, 8 pedaços de papel – cada um com a definição de uma condição de deslocação]

- Um dos dinamizadores segura nas suas mãos 8 pedaços de papel dobrados em 4, sendo que em cada um deve ser apresentada uma condição de deslocação, de entre as seguintes: 1 e 2. Deslocar-se como se estivesse desconfiado de todos; 3 e 4. Descolar-se como se estivesse a acusar todos; 5 e 6. Deslocar-se como estivesse a ser acusado injustamente por todos; 7 e 8. Deslocar-se como se estivesse a ser acusado justamente por todos – pelo que cada uma das condições indicadas deve estar presente em dois papéis distintos.
- Cada participante, à vez e à sorte, deve retirar um dos papéis e verificar qual a condição que lhe foi atribuída, sem a revelar aos restantes participantes, guardando-o entre as suas mãos.
- De seguida, os participantes devem dispor-se pela sala, mantendo-se imóveis num local escolhido, em pé com os ombros descaídos e a cabeça baixa.
- Os dinamizadores dão início à reprodução do ficheiro áudio.
- De seguida, após a indicação dos dinamizadores para tal, os participantes devem começar a deslocar-se pela sala de acordo com a condição que lhes foi atribuída e ao ritmo da música.
 - Enquanto se deslocam, os participantes devem tentar focar-se não só no seu desempenho, mas também no dos outros, procurando olhar para os vários participantes e observar o seu comportamento.
 - Os participantes devem permanecer nessa tarefa durante cerca de 2 minutos, sendo que esse período de tempo deve ser monitorizado

pelos dinamizadores – que não devem revelar antecipadamente o tempo previsto para a realização da mesma aos participantes.

- Mediante a interrupção da reprodução da música, os participantes devem deixar de se deslocar de acordo com a condição que lhes foi atribuída e começar a caminhar normalmente pelo espaço.
 - Os participantes devem procurar concentrar-se na sua respiração e permitir que a mesma se torne cada vez mais profunda e lenta, alternando movimentos de inspiração e expiração.
 - Os participantes devem permanecer nessa tarefa durante cerca de 2 minutos, sendo que esse período de tempo deve ser monitorizado pelos dinamizadores – que não devem revelar antecipadamente o tempo previsto para a realização da mesma aos participantes.
- Posteriormente, os dinamizadores devem pedir aos participantes que se sentem dispostos em círculo, para que possam debater em grupo as experiências percebidas em função das condições de deslocação apresentadas, e ainda a forma como se sentiram durante a realização da atividade, as condições de deslocação que consideraram mais ou menos confortáveis e porquê.
 - Adicionalmente, cada participante deverá, à vez, apresentar comentários e ouvir comentários dos restantes participantes referentes ao seu desempenho da função que lhe foi atribuída, sendo que cada participante deve apresentar, de forma construtiva, uma crítica negativa e outra positiva relativamente à prestação de cada um.

Atividade 2 (10 minutos) [1 baralho de cartas]

- Os participantes organizam-se num círculo.
- Os dinamizadores devem distribuir as cartas do baralho pelos vários participantes, mantendo a frente das mesmas virada para baixo e sendo que os participantes devem apresentar igual número de cartas em sua posse, pelo que eventuais cartas que se encontrem a mais devem ser deixadas de parte.
 - Cada participante pode ver as frentes das suas respetivas cartas, mas não as pode revelar aos restantes participantes, devendo segurar as cartas nas suas mãos e com as frentes viradas para o próprio.
- Cada participante, em cada ronda e à vez – no sentido dos ponteiros do relógio, deve colocar entre 1 a 4 cartas no centro do círculo, com as respetivas frentes

viradas para baixo e sem que os restantes participantes as vejam, de forma a ir criando aí um baralho de cartas.

- Em cada um desses momentos, o participante, que coloca as cartas no centro, deve indicar corretamente a quantidade de cartas que coloca no baralho central, assim como o igual número apresentado nessas cartas, podendo essa última informação ser verdadeira ou falsa.
 - Perante isso, os restantes participantes devem prestar atenção à jogada executada, de modo a poderem assumir uma opinião relativamente à veracidade da informação transmitida – pelo que, caso desconfiem da mesma, devem afirmar “Desconfio!” e, caso não desconfiem da mesma, devem permanecer em silêncio, sendo que devem decidir o que fazer dentro dos 10 segundos após a apresentação da informação relativa às cartas jogadas.
 - Assim, se um dos outros participantes desconfiar da informação transmitida, o primeiro a fazê-lo deve retirar as últimas cartas do baralho e confirmar se o número apresentado nas mesmas corresponde ao indicado por quem as jogou, revelando-as a todos os participantes.
 - Caso desconfie acertadamente, o participante que jogou as últimas cartas deve adicionar todo o baralho central até então formado ao conjunto de cartas que tem em sua posse.
 - Caso desconfie erradamente, o mesmo deve adicionar todo o baralho central até então formado ao conjunto de cartas que tem em sua posse.
 - Note-se que o primeiro participante a ficar sem qualquer carta em sua posse vence o jogo – ou então, vence o jogador que ao fim de 5 minutos após o início da atividade tenha menos cartas em sua posse.
 - Depois de algum dos participantes vencer o jogo, o mesmo deverá ser dado por terminado, de modo a iniciar a reflexão sobre a atividade realizada, que deverá incidir, inicialmente, sobre a forma como os participantes se sentiram ao desconfiarem dos outros e ao verificarem que os outros desconfiaram dos próprios.

- Seguidamente, cada participante deverá, à vez, apresentar comentários e ouvir comentários dos restantes participantes referentes ao seu desempenho, sendo que cada participante deve apresentar, de forma construtiva, uma crítica negativa e outra positiva relativamente à prestação de cada um.

Atividade 3 (20 minutos) [1 folha de papel com 2 tabelas (cada uma com 3 colunas e 2 linhas) por cada participante, 1 caneta esferográfica por cada participante, 10 papéis com a descrição de diferentes situações de acusação]

- Os participantes devem sentar-se à mesa.
- Os dinamizadores devem entregar a cada participante uma caneta esferográfica e uma folha de papel onde se encontre uma tabela de 3 colunas com os seguintes parâmetros no topo dessas: “Situação”, “Pensamento”, “Comportamento”.
- Os dinamizadores devem atribuir, à sorte e à vez, um dos papéis com a descrição de uma das situações pré-definidas a cada um dos participantes.
 - a. Os participantes devem garantir que, pelo menos, uma igual situação é atribuída a dois participantes distintos, sendo ideal que por cada situação considerada exista um par de participantes associado.
- Cada um dos participantes deve receber o papel com a descrição de uma situação, mantendo o seu conteúdo oculto para os restantes participantes.
- Os dinamizadores devem começar por solicitar que os participantes escrevam a descrição da situação que lhes calhou no local respetivo da primeira linha da sua tabela.
 - a. Posteriormente, os dinamizadores devem incentivar os participantes a escrever a descrição do que fariam de imediato, caso a acusação que lhes foi atribuída fosse dirigida aos próprios – preenchendo a coluna referente ao comportamento.
 - b. De seguida, os dinamizadores devem pedir aos participantes que reflitam sobre a acusação que lhes foi atribuída e escrevam a descrição do que pensariam acerca dessa, caso fosse dirigida aos próprios.
- Após isso, os participantes devem apresentar o que escreveram em voz alta, sendo que as situações que compõem pares de acusações equivalentes devem ser apresentadas sucessivamente.
 - a. Mediante a apresentação do que foi escrito por cada participante, os participantes devem refletir e debater em conjunto sobre o assunto apresentado.

- b. Para além disso, perante a apresentação do que foi escrito por dois participantes distintos relativamente a uma mesma acusação, os participantes devem procurar estabelecer pontos de comparação entre o que diferentes pessoas fariam e pensariam face a uma mesma situação.
 - c. Finalmente, os dinamizadores devem ainda clarificar que a solicitação do preenchimento da coluna referente ao comportamento antes do preenchimento da coluna referente ao pensamento se deveu ao facto de, por vezes, o comportamento de resposta a uma situação anteceder o pensamento sobre a ocorrência da mesma.
 - i. Adicionalmente, os dinamizadores devem esclarecer que é importante refletir sobre as situações que ocorrem e eventuais alternativas de resposta a essas antes de agir.
- De seguida, relativamente à mesma acusação, cada participante deve voltar a preencher as colunas da tabela na linha abaixo à completa anteriormente, mas descrevendo, desta vez primeiro o pensamento e em seguida o comportamento.
- Após isso, os participantes devem apresentar o que escreveram em voz alta, sendo que as situações que compõem pares de acusações equivalentes devem ser apresentadas sucessivamente.
 - a. Mediante a apresentação do que foi escrito por cada participante, os participantes devem refletir e debater em conjunto sobre o assunto apresentado.
 - b. Para além disso, perante a apresentação do que foi escrito por dois participantes distintos relativamente a uma mesma acusação, os participantes devem procurar estabelecer pontos de comparação entre o que diferentes pessoas fariam e pensariam face a uma mesma situação.
 - c. Paralelamente, os participantes devem também analisar a existência de eventuais diferenças relativas ao conjunto de pensamento e comportamento selecionado na vez em que o comportamento foi definido primeiramente e na vez em que o pensamento foi definido inicialmente.
- Posteriormente, os dinamizadores devem indicar que os participantes selecionem uma situação passada da sua vida em que perceberam que estavam a ser acusados de algo e considerem não ter lidado da melhor forma com a ocorrência, e que, em função disso, escrevam, brevemente, a descrição da situação, do que pensaram em relação a essa, na altura, e o que fizeram em resposta à mesma – preenchendo a tabela nos respetivos locais.

- a. Depois, os participantes devem refletir sobre o que poderiam ter pensado ou feito de diferente, de modo a que conseguissem lidar de uma forma melhor com a situação com que se depararam e escrever as suas conclusões nos espaços da tabela disponíveis para tal.
- Por fim, os participantes devem refletir e debater sobre a realização da última tarefa, apresentando em voz alta ambos os pensamentos e comportamentos descritos, podendo não partilhar a descrição da situação selecionada.
 - a. Mediante a apresentação do que foi escrito por cada participante, os próprios devem identificar se nalguma das duas versões da situação que selecionaram agiram antes de pensar sobre o assunto e refletir sobre as consequências positivas e negativas associadas a essa definição de prioridade entre pensamento e comportamento.
 - b. Para além disso, perante a apresentação do que foi escrito por cada participante, os participantes, conjuntamente, devem procurar estabelecer pontos de comparação entre ambas as versões do conjunto de pensamento e comportamento apresentadas em relação a uma única situação.

Atividade 4 (10 minutos) [1 ficheiro áudio associado a uma música instrumental e calma, 1 leitor de ficheiros áudio]

- Os participantes organizam-se num círculo, sentando-se no chão.
- Os dinamizadores devem indicar que os participantes devem começar por selecionar, conjuntamente, uma palavra que seja composta por um número de letras equivalente ao número de participantes presentes.
 - Depois de selecionarem a referida palavra, um dos participantes deve escrevê-la num papel.
- Posteriormente, os dinamizadores devem indicar aos participantes que os mesmos irão ser desafiados a representar de forma escrita e tridimensional a palavra escolhida, recorrendo, para tal, à conjugação entre determinados posicionamentos dos corpos dos participantes.
 - Assim, os participantes devem distribuir tarefas e planejar a execução da tarefa, durante cerca de 2 minutos.
 - De seguida, em menos de 1 minuto, os participantes devem iniciar e concluir a representação proposta, mantendo a sua posição final durante 5 segundos.

- Por fim, os dinamizadores devem incentivar os participantes a partilhar as suas reflexões sobre as facilidades e dificuldades associadas à realização da tarefa de representação proposta.

Avaliação Intercalar (25 minutos)

- Aplicação do instrumento de avaliação [1 exemplar da folha de resposta por cada participante, 1 caneta esferográfica por cada participante]

- *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 5 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

10.ª Sessão: Gestão do Insucesso

Plano da Sessão – Grupo de Carnaxide

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados à gestão de críticas e acusações, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (10 minutos) [1 objeto pequeno, que caiba dentro de um dos bolsos de um dos casacos dos dinamizadores]

- Os dinamizadores, antes de darem início à presente sessão, devem colocar um objeto previamente escolhido pelos mesmos num dos bolsos de um dos seus casacos.
- Os participantes organizam-se num círculo.
- Os dinamizadores devem começar por explicar que os participantes irão tentar encontrar um objeto que foi escondido, na sala, pelos dinamizadores, antes dos participantes entrarem na sala.
 - Os dinamizadores devem esclarecer que, para tal, os participantes terão de deslocar-se pela sala, dando um passo de cada vez – todos ao mesmo tempo, ainda que em direções (frente ou trás) e/ou sentidos (direita ou esquerda) distintos, sem tocarem em qualquer objeto.
 - Os dinamizadores devem ainda explicar que, após cada passo dado pelos participantes, os primeiros irão disponibilizar umas das seguintes indicações: a) “gelado” – se considerarem que um dos participantes se deslocou na direção e sentido opostos ao correto; b) “frio” – se considerarem que um dos participantes se deslocou na direção ou sentido opostos ao correto; c) “morno” – se considerarem que um dos participantes se deslocou na direção e sentido corretos, apesar de se encontrar a mais de 5 passos da posição correta; d) “quente” – se considerarem que um dos participantes se deslocou na direção e sentido corretos, encontrando-se entre 5 e 3 passos (inclusive) do destino alvo ; e) “a escaldar” – se considerarem que um dos participantes se deslocou na direção e sentido corretos, encontrando-se a 2 ou menos passos do destino alvo.

- Os dinamizadores devem ainda clarificar que não irão revelar em que participante baseiam as suas indicações, cabendo aos participantes a descoberta dessa informação.
 - Os dinamizadores devem selecionar, previamente e sem o conhecimento dos participantes, qual o participante em que irão basear as suas indicações – desde o início até ao final da atividade.
 - Esclareça-se que os dinamizadores devem manter-se no mesmo local, durante toda a atividade – de forma a manter a posição do objeto procurado pelos participantes. Contudo, sempre que o participante escolhido se desloque na direção e sentido corretos, encontrando-se a 2 ou menos passos do destino alvo, os dinamizadores devem alterar a sua posição no espaço, garantindo que os participantes não recebem a indicação “a escaldar” e impedindo, consequentemente, que os mesmos sejam bem sucedidos na atividade.
- Os participantes devem procurar a localização da posição e objeto alvos durante 3 minutos, no máximo.
- Posteriormente, os dinamizadores devem dar início à reflexão em conjunto com os participantes sobre a atividade realizada.
 - Os participantes devem ser incentivados a identificar os seus próprios pensamentos, sentimentos e comportamentos, no âmbito da atividade, face a eventuais dificuldades e ao insucesso experienciados; assim como a comparar os tipos de pensamento e comportamento identificados com os que são apresentados no seu dia-a-dia perante situações em que não conseguem atingir (facilmente) o sucesso.
 - Após esse debate, os dinamizadores devem revelar a localização do objeto escondido e incentivar os participantes a partilhar o que possam sentir/pensar em relação a essa revelação.

Atividade 2 (15 minutos) [5 fotografias relativas a retratos de Michael Jordan, Walt Disney, Steve Jobs, J.K. Rowling e Jonhson; 10 papéis com nomes correspondentes a Michael Jordan, Walt Disney, Steve Jobs, J.K. Rowling, Jonhson, Bill Gates, Oprah Winfrey, Tim Allen, Steven Spielberg, Beyoncé); 5 papéis com a descrição de motivos de fama – cada um relativo a cada uma das pessoas representadas nas fotografias; 5 papéis com a

descrição de experiências de insucesso - cada um relativo a cada uma das pessoas representadas nas fotografias; 5 papéis com experiências de sucesso associadas a experiências de insucesso anteriores - cada um relativo a cada uma das pessoas representadas nas fotografias]

- Os participantes organizam-se num círculo.
- Os dinamizadores devem começar por mostrar as fotografias de diferentes personalidades famosas aos participantes – colocando-as em linha sobre uma superfície lisa e com as suas frentes voltadas para cima.
 - Enquanto isso, os dinamizadores devem perguntar aos participantes se conhecem as caras das celebridades apresentadas e se conseguem associar um nome a cada uma delas.
 - Posteriormente, os dinamizadores devem entregar os papéis com diferentes nomes aos participantes e pedir que esses selecionem quais os que correspondem às pessoas apresentadas, colocando cada um dos nomes escolhidos sob a respetiva fotografia.
 - De seguida, os dinamizadores devem solicitar que os participantes associem cada papel com a descrição de um motivo de fama à fotografia da entidade a que corresponde.
- Posto isso, os dinamizadores devem questionar os participantes sobre o que os mesmos sabem relativamente à história de vida das figuras consideradas e solicitar que esses descrevam, brevemente, as facilidades/dificuldades que consideram que as pessoas em análise experienciaram ao longo da sua vida, até ao alcance do seu sucesso e reconhecimento.
 - Depois, os dinamizadores devem disponibilizar aos participantes os papéis com a descrição de uma experiência de insucesso de cada celebridade em causa e solicitar que os mesmos associem cada uma ao seu protagonista.
 - Perante isso, os dinamizadores devem incentivar os participantes a refletirem sobre o que os próprios fariam, caso estivessem no lugar do protagonista indicado e se deparassem com o insucesso mencionado.
 - Após isso, os dinamizadores devem passar aos participantes os papéis com a descrição de uma experiência de sucesso decorrida, posteriormente, no âmbito da experiência de insucesso anterior e solicitar que os mesmos associem cada uma ao seu protagonista e respetiva experiência de insucesso.

- Mediante isso, os dinamizadores devem incentivar os participantes a refletirem sobre o que os próprios consideram que permitiu que, após a experiência do insucesso, as pessoas em causa superassem essa experiência e alcançassem o sucesso, numa tentativa posterior.
- Por fim, os dinamizadores devem incentivar os participantes a partilhar histórias de pessoas atualmente famosas que, antes de atingirem realmente o sucesso, passaram por experiências de insucesso que, de algum modo, proporcionaram novas experiências de sucesso. E ainda experiências de insucesso dos próprios que considerem que lhes tenham proporcionado experiências de sucesso posteriores.

Atividade 3 (20 minutos) [1 ficheiro vídeo à temática da gestão do insucesso; 1 leitor de ficheiros vídeo]

- Os participantes organizam-se num semicírculo, colocando-se virados para o ecrã em que será transmitido o vídeo.
- Os dinamizadores devem iniciar a reprodução do vídeo a que os participantes devem assistir em silêncio até ao fim.
- Depois, os participantes devem descrever brevemente aspetos principais apresentados no vídeo.
 - Seguidamente, os participantes devem comentar a eventual relação entre o tema da gestão do insucesso e o vídeo apresentado.
- Posteriormente, os dinamizadores devem incentivar os participantes a identificarem possíveis motivos associados à experiência de insucesso, tendo por base a reflexão feita anteriormente sobre o vídeo.
 - Face a isso, os dinamizadores devem apresentar os papéis com a identificação de motivos genéricos de insucesso e concluir o debate sobre o assunto com os participantes.
- Posteriormente, os dinamizadores devem incentivar os participantes a identificarem possíveis sinais indicadores da presença de receio do insucesso, tendo por base a reflexão feita anteriormente sobre o vídeo.
 - Face a isso, os dinamizadores devem apresentar os papéis com a identificação de alguns desses sinais e concluir o debate sobre o assunto com os participantes, solicitando que cada um escolha um dos sinais e represente, à vez e gestualmente, uma situação que o inclua.

Título do vídeo	<i>Everybody dies, but not everybody lives</i>
Designação do ficheiro vídeo	Prince Ea - Everybody dies, but not everybody lives
Link do ficheiro vídeo	https://youtu.be/v2boHczV1C8

Atividade 4 (20 minutos) [1 folha de papel com 1 tabela (cada uma com 3 colunas e 2 linhas) por cada participante, 1 caneta esferográfica por cada participante]

- Os participantes devem sentar-se à mesa.
- Os dinamizadores devem entregar a cada participante uma caneta esferográfica e uma folha de papel onde se encontre uma tabela de 3 colunas com os seguintes parâmetros no topo dessas: “Situação de insucesso”, “Estratégia de alcance do sucesso”, “Consequência positiva da experiência de insucesso”.
- Os dinamizadores devem começar por solicitar que os participantes escrevam a descrição da situação de uma situação de insucesso experienciada pelos próprios no passado, no local respetivo da primeira linha da sua tabela.
 - a. Posteriormente, os dinamizadores devem incentivar os participantes a escrever a descrição de uma estratégia passível de ser utilizada pelos próprios, face a uma situação semelhante, de modo a evitar a repetição da experiência de insucesso; e, de seguida, a descrição de uma consequência positiva associada à experiência de insucesso no âmbito da situação descrita.
- Após isso, os participantes devem refletir, conjuntamente, sobre os aspetos identificados por cada um na respetiva tabela, procurando, inclusivamente, encontrar semelhanças e diferenças relativas às suas respostas.
 - i. Adicionalmente, os dinamizadores devem esclarecer que é importante refletir sobre as próprias experiências de insucesso, de forma a reunir informação que contribua para a gestão emocional/comportamental relativa à experiência de insucesso, identificação de estratégias promotoras de sucesso e de resultados positivos associados à experiência do insucesso, uma vez que tal pode consistir numa oportunidade de aprendizagem.
- De seguida, os dinamizadores devem solicitar que os participantes escrevam a descrição de uma eventual situação futura em que receiem não ser bem sucedidos, no local respetivo da segunda linha da sua tabela.

- a. Depois, os dinamizadores devem incentivar os participantes a escrever a descrição de uma estratégia passível de ser utilizada pelos próprios, face a essa situação, de modo a evitar a experiência de insucesso; e, de seguida, a descrição de uma consequência positiva associada à experiência de insucesso no âmbito da situação descrita.
- Seguidamente, os participantes devem refletir, conjuntamente, sobre os aspetos identificados por cada um na respetiva tabela, procurando, inclusivamente, encontrar semelhanças e diferenças relativas às suas respostas.
 - i. Adicionalmente, os dinamizadores devem esclarecer que é importante refletir sobre o impacto que o receio do insucesso pode ter no seu desempenho, assim como formas de lidar positivamente com esse.

Atividade 5 (10 minutos) [1 ficheiro áudio associado a uma música instrumental e calma, 1 leitor de ficheiros áudio]

- Os participantes organizam-se num círculo, sentando-se no chão.
- Os dinamizadores devem indicar que os participantes devem começar por selecionar, conjuntamente, uma palavra que seja composta por um número de letras equivalente ao número de participantes presentes.
 - Depois de selecionarem a referida palavra, um dos participantes deve escrevê-la num papel.
- Posteriormente, os dinamizadores devem indicar aos participantes que os mesmos irão ser desafiados a representar de forma escrita e tridimensional a palavra escolhida, recorrendo, para tal, à conjugação entre determinados posicionamentos dos corpos dos participantes.
 - Assim, os participantes devem distribuir tarefas e planear a execução da tarefa, durante cerca de 2 minutos.
 - De seguida, em menos de 1 minuto, os participantes devem iniciar e concluir a representação proposta, mantendo a sua posição final durante 5 segundos.
- Por fim, os dinamizadores devem incentivar os participantes a partilhar as suas reflexões sobre as facilidades e dificuldades associadas à realização da tarefa de representação proposta.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 6 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

11.ª Sessão: Gestão da Ira

Plano da Sessão – Grupo de Carnaxide

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados à gestão do insucesso, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (15 minutos)

- Os participantes devem sentar-se no chão, formando um círculo e permanecendo de costas voltadas para o centro do círculo e encostadas entre si.
- Os dinamizadores devem explicar que cada participante irá desempenhar diferentes papéis ao longo da atividade, de acordo com as instruções dadas pelos dinamizadores durante o seu decurso.
- Os dinamizadores devem dar início à presente atividade, descrevendo um cenário hipotético relativo a uma competição desportiva em que os participantes se apresentem como protagonistas e cujo desfecho permanece desconhecido, existindo possibilidade de a terminarem vitoriosos.
- De seguida, os dinamizadores devem solicitar que um dos participantes se voluntarie para começar a realização da primeira tarefa e que o mesmo assuma o papel de concorrente que se encontra entusiasmado, motivado, empenhado e esperançoso relativamente ao seu sucesso na competição – expressando oral e corporalmente esse estado de espírito, enquanto repete o seguinte: “Eu vou ganhar!”.
 - Já os outros participantes, conjunta e paralelamente, devem assumir o papel de concorrentes adversários do primeiro que torcem euforicamente pela sua derrota – expressando oral e corporalmente esse estado de espírito, enquanto repetem o seguinte: “Tu vais perder!”.
- Posteriormente, os dinamizadores devem solicitar ao participante que se encontra imediatamente à direita do voluntário anterior que desempenhe o papel de alguém que se demonstra incomodado e ofendido, devido às provocações/insultos apresentados pelos restantes – expressando oral e corporalmente esse estado de espírito, enquanto repete o seguinte: “Estão a chatear-me...”.

- Já os outros participantes, conjunta e paralelamente, devem assumir o papel de ofensores do participante referido – expressando oral e corporalmente esse estado de espírito, enquanto repetem o seguinte: “Não consegues fazer melhor?”.
- Depois, os dinamizadores devem solicitar aos participantes que, simultaneamente, desempenhem o papel de pessoas zangadas com a situação de conflito gerada – expressando oral e corporalmente esse estado de espírito, de forma mais reativa, enquanto repetem o seguinte: “Vocês valem zero!”.
- Seguidamente, os dinamizadores devem solicitar aos participantes que, simultaneamente, desempenhem o papel de pessoas furiosas com a discussão criada – expressando oral e corporalmente esse estado de espírito, de forma mais explosiva, enquanto repetem o seguinte: “Calem-se, eu é que mando aqui!”.
- Por fim, os dinamizadores devem solicitar aos participantes que realizem um intervalo da discussão («time out»), procurando refletir em silêncio e individualmente sobre toda a experiência proporcionada, pensando para si mesmos («self talk») o seguinte: “Eu sei que me estou a sentir irritado neste momento e aceito isso. Eu tenho o poder de controlar as minhas reações. Eu posso sentir-me irritado, mas calmo e em controlo ao mesmo tempo.”.
 - Para além disso, os participantes devem ainda ser incentivados a identificar sinais indicadores da presença de ira, definir alternativas de resposta pró-sociais/adequadas a situações de conflito e selecionar estratégias de gestão de ira que facilitem a aplicação de tais respostas.
 - Posteriormente, os participantes devem ser incentivados a partilhar as suas reflexões com o grupo.

Atividade 2 (15 minutos)

- Os participantes devem formar um círculo.
- Os dinamizadores devem começar por explicar que será realizada uma atividade de *role play*, sendo que os dinamizadores irão desempenhar o papel de protagonistas de comportamentos desajustados e os participantes irão desempenhar o papel de pessoas responsáveis por partilhar modos de realização de escolhas de vida e autorregulação adequados.
- Os dinamizadores devem realizar o sorteio de estratégias de gestão da ira pelos participantes, sendo que a cada um irá ser atribuída uma estratégia; sendo que, para tal, cada participante deve retirar um papel dobrado em quatro, de entre o

conjunto de papéis disponível, e ler individualmente a estratégia que lhe calhou, sem a revelar aos restantes.

- Cada participante deve planejar forma(s) de demonstração da estratégia que lhe foi atribuída e de convencimento dos outros da eficácia da sua utilização, tendo cerca de 2 minutos para tal.
- Seguidamente, os dinamizadores devem dar início ao seu papel, confessando retiraram uma peça de roupa da mochila de cada um dos presentes, na semana passada, porque precisavam de ter roupa nova, e que, entretanto, sem querer, rasgaram essas peças de roupa – que ficaram presas num cato, enquanto corriam com as mesmas vestidas; sendo que não as devolverão nem pagarão para as arranjar/substituir.
- Posto isto, os dinamizadores devem incentivar os participantes a iniciarem o desempenho dos seus personagens, indicando-lhes que procurem dar um sermão relativo à qualidade das escolhas de ação descritas pelos dinamizadores.
- Depois, os dinamizadores, enquanto representantes dos personagens que lhes foram atribuídos, devem expressar de forma desadequada a sua revolta relativa aos restantes personagens e respetivos sermões, gritando com os mesmos e inferiorizando-os.
- Por fim, os participantes, assumindo o seu papel, devem demonstrar estratégias de gestão da ira que considerem adequadas e tentar convencer os dinamizadores a utilizá-las, de modo a conseguirem estabilizar o seu comportamento no momento presente.
 - Cada participante deve ficar responsável pela apresentação de uma estratégia de gestão da ira – correspondente à que lhe foi atribuída, aleatoriamente, mediante o sorteio realizado inicialmente.

Síntese dos temas abordados anteriormente (15 minutos)

- **Atividade 3** [1 conjunto de 6 cartões com nomes – cada um com o nome de um dos temas abordados no âmbito da Autorregulação; 1 conjunto de 6 cartões com imagens – cada um com uma imagem referente a um dos temas abordados no âmbito da Autorregulação]

- Os dinamizadores colocam os cartões com imagens dispostos em linha sobre uma superfície lisa e com as respetivas frentes viradas para cima.
- De seguida, os participantes devem escolher um dos cartões, conjuntamente, apontando para um dos mesmos.

- Após isso, os dinamizadores devem incentivar cada um dos participantes a fazer uma breve descrição da imagem selecionada.
- Depois os dinamizadores também devem apresentar uma descrição possível para a imagem selecionada, procurando incluir na mesma, de forma sintetizada, aspetos indicados anteriormente pelos participantes.
- Posteriormente, cada um dos participantes deve realizar um comentário sobre a forma como a imagem escolhida se relaciona com os conteúdos e atividades apresentados em sessões anteriores.
- Seguidamente, os participantes devem tentar identificar, conjuntamente, o nome do tema abordado em sessão a que se refere a imagem analisada.
- Por fim, os dinamizadores devem apresentar o cartão com o nome do tema correspondente à imagem considerada, de forma a confirmar a veracidade das respostas dos participantes.
- Os passos anteriormente descritos devem ser repetidos até que cada um dos pares imagem-tema tenha sido debatido uma vez.

Atividade 4 (30 minutos) [1 folha de papel A4 branco por cada participante, 1 caneta esferográfica por cada participante, 1 pedaço de plasticina por cada participante, 1 bola de ping pong]

- Os participantes organizam-se num círculo.
- Os dinamizadores devem entregar uma folha de papel a cada participante, assim como uma caneta esferográfica.
- Cada participante deve desenhar um percurso bidimensional na sua folha, sendo que esse deve ser aberto em ambas as suas pontas (coincidentes com as margens da folha) e irregular, não apresentando linhas continuamente retas e preservando espaço suficiente entre as linhas paralelas que o constituem para que a bola de ping pong possa circular entre essas.
- Posteriormente, cada participante deve passar a sua folha ao participante que se encontra imediatamente à sua esquerda, e, portanto, receber a folha do participante que se encontra imediatamente à sua direita.
- Cada participante deve sobrepor as linhas desenhadas na folha que tiver em sua posse com plasticina, conferindo tridimensionalidade ao percurso criado.
- Depois, os participantes devem, em conjunto, formar um percurso maior, através da junção dos percursos desenhados por cada um, como se montassem um puzzle.

- À vez, cada participante deve conduzir a bola ao longo do percurso, através do seu próprio sopro – exclusivamente, evitando que a mesma colida com os contornos do percurso – definidos pela plasticina.
 - a. Cada participante deve tentar levar a bola o mais longe possível, ao longo do percurso, antes que essa colida mais de 3 vezes nos contornos do percurso.
 - i. Cada participante deve assinalar a posição até onde conseguiu guiar a bola, escrevendo o seu nome nesse local.
- Seguidamente, cada participante deve escolher uma posição em torno do percurso, que deverá manter enquanto contribui para a condução da bola ao longo do mesmo – sendo que os participantes devem fazê-lo em conjunto.
 - a. Os participantes, conjuntamente, devem tentar levar a bola o mais longe possível, ao longo do percurso, antes que essa colida mais de 3 vezes nos contornos do percurso.
 - i. Os participantes devem assinalar a posição até onde conseguiram guiar a bola, escrevendo o seu nome do grupo, pré-definido pelos próprios, nesse local.
- Por fim, os participantes devem ser incentivados a refletir sobre questões associadas à eventual importância do controlo respiratório e cooperação na gestão de situações que impliquem stress.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 5 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

12.ª Sessão: Identificação de Problemas

Plano da Sessão – Grupo de Carnaxide

Atividade 1 (5 minutos) [cadeiras existentes no espaço; cronómetro]

- Anteriormente à entrada dos participantes na sala, as dinamizadoras devem construir um labirinto, recorrendo às cadeiras existentes no espaço.
 - O labirinto deverá ter como ponto de partida a porta de entrada na sala, sendo criado um corredor de passagem nessa zona.
 - Esse corredor deve prolongar-se durante cerca de 2 passos, devendo, no final do mesmo, existir uma bifurcação.
 - De entre ambos os corredores resultantes dessa bifurcação, um deles deve apresentar-se sem saída cerca de 3 passos após o seu início; enquanto o outro, 3 passos após o seu início, deve resultar num cruzamento.
 - De entre os 3 novos corredores resultantes do referido cruzamento, o primeiro deve prolongar-se durante cerca de 5 passos e apresentar-se sem saída; o segundo deve prolongar-se durante cerca de 5 passos e resultar numa bifurcação (sendo que os corredores resultantes da mesma se devem apresentar sem saída uns passos após o seu início); e o terceiro deve prolongar-se durante cerca de 5 passos e resultar numa bifurcação (sendo que o primeiro corredor resultante da mesma se deve encontrar bloqueado, 1 passo após o seu início, e o segundo corredor deve apresentar a saída do labirinto, 2 passos após o seu início.
- Os participantes, à vez e sem observarem previamente a realização do labirinto por terceiros, devem ser incentivados a percorrê-lo o mais depressa possível.
 - Os dinamizadores devem monitorizar e registar o tempo que cada participante demora a realizar o labirinto.
 - Depois de todos os participantes percorrerem o labirinto, os dinamizadores devem partilhar com os mesmos quanto tempo cada um demorou a percorrer o labirinto.
- Por fim, os participantes devem ser incentivados a identificar a situação-problema com que se depararam ao entrar na sala, a refletir sobre a facilidade de resolução da mesma e sobre as estratégias utilizadas para tal e ainda a definir alternativas de ação para a saída do labirinto diferentes das realmente utilizadas.

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados à gestão da ira, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 2 (15 minutos) [1 fio de lã com cerca de 70 centímetros]

- Os participantes devem apresentar-se de pé e formar um círculo.
- Os dinamizadores devem sentar-se frente a frente, no centro do círculo.
- Os dinamizadores devem atar ambas as pontas de um fio de lã uma à outra.
- Os dinamizadores devem dar uma volta em torno de cada um dos seus dedos indicadores com o fio de lã.
- Os dinamizadores devem realizar 7 - 10 movimentos de cruzamento das posições dos seus dedos, de forma a criar uma teia de lã entre os mesmos.
 - Os participantes devem observar atentamente a construção da teia.
- Após a construção da teia, os participantes devem ser incentivados a identificar os vários pontos de cruzamento verificados na teia de lã, a definir, antecipadamente, alternativas de desconstrução dos mesmos e selecionar as que considerem melhores – elaborando um plano de desconstrução da teia.
 - Posteriormente, os participantes devem realizar a desconstrução da teia, de acordo com o plano elaborado pelos mesmos.
 - Caso os participantes considerem que devem agir de forma diferente da planeada, devem indicar as alterações que pretendem fazer ao plano antes de as colocarem em prática.
- Depois disso, os dinamizadores devem criar uma teia diferente da primeira entre os seus dedos, repetindo os mesmos passos descritos anteriormente, mas, desta vez, sem que os participantes assistam à sua construção.
- Após a construção da nova teia, os participantes devem ser incentivados a identificar os vários pontos de cruzamento verificados na teia de lã, a definir, antecipadamente, alternativas de desconstrução dos mesmos e selecionar as que considerem melhores – elaborando um plano de desconstrução da teia.
 - Posteriormente, os participantes devem realizar a desconstrução da teia, de acordo com o plano elaborado pelos mesmos.

- Caso os participantes considerem que devem agir de forma diferente da planeada, devem indicar as alterações que pretendem fazer ao plano antes de as colocarem em prática.
- Por fim, os participantes devem ser incentivados a identificar as situações-problema que lhes foram apresentadas, a refletir sobre a facilidade de resolução das mesmas e sobre as estratégias utilizadas para tal.
 - Complementarmente, os participantes devem analisar qual das situações-problema consideram ter sido mais fácil de resolver, justificando a sua resposta.

Atividade 3 (15 minutos) [1 novelo de lã]

- Os participantes devem apresentar-se de pé e formar um círculo.
- Os dinamizadores devem atar ambas as pontas do novelo de lã uma à outra.
- Os dinamizadores devem dar uma volta em torno de um dos pulsos de cada um dos participantes com o fio de lã.
- Os participantes devem ser incentivados a fechar os seus olhos e a mantê-los fechados, até que os dinamizadores solicitem a sua abertura.
 - Enquanto os participantes permanecem com os olhos fechados, os dinamizadores devem alterar a posição dos mesmos no espaço, guiando as suas deslocações através do toque nos ombros e realizando 7 - 10 movimentos de cruzamento das posições dos mesmos, de forma a criar uma teia de lã entre esses.
- Após a construção da teia, os participantes devem ser incentivados a abrir os seus olhos.
- Depois disso, os participantes devem observar a teia de lã criada, de forma a identificar os vários pontos de cruzamento verificados na teia de lã, a definir, antecipadamente, alternativas de desconstrução dos mesmos e selecionar as que considerem melhores – elaborando um plano de desconstrução da teia.
 - Posteriormente, os participantes devem realizar a desconstrução da teia, de acordo com o plano elaborado pelos mesmos.
 - Caso os participantes considerem que devem agir de forma diferente da planeada, devem indicar as alterações que pretendem fazer ao plano antes de as colocarem em prática.

- Por fim, os participantes devem ser incentivados a identificar as situações-problema que lhes foram apresentadas, a refletir sobre a facilidade de resolução das mesmas e sobre as estratégias utilizadas para tal.
 - Complementarmente, os participantes devem comparar a dificuldade associada à situação-problema da presente atividade com as situações-problema da atividade anterior, justificando a sua análise.

Atividade 4 (15 minutos) [10 imagens de objetos que retratam problemas funcionais de objetos e computador para apresentação das mesmas]

- Os participantes devem formar um semicírculo, em frente ao ecrã do computador.
- Os dinamizadores devem apresentar no ecrã do computador e à vez cada uma das 10 imagens pré-selecionadas.
 - Mediante a apresentação de cada imagem, os participantes devem descrever o que observam na mesma.
 - Posteriormente, os participantes devem escrever/desenhar num papel o problema que consideram estar representado na imagem e apresentá-lo ao grupo, quando os dinamizadores o solicitarem.
 - De seguida, os participantes devem escrever/desenhar num papel uma possível solução para o problema e apresentá-lo ao grupo, quando os dinamizadores o solicitarem.
- Finalmente, os participantes devem refletir e partilhar as suas reflexões sobre as diferenças e/ou semelhanças relativas aos problemas identificados por cada um e soluções propostas para os mesmos, face a um igual cenário.

Atividade 5 (15 minutos) [10 imagens de objetos que retratam problemas sociais e computador para apresentação das mesmas]

- Os participantes devem formar um semicírculo, em frente ao ecrã do computador.
- Os dinamizadores devem apresentar no ecrã do computador e à vez cada uma das 10 imagens pré-selecionadas.
 - Mediante a apresentação de cada imagem, os participantes devem descrever o que observam na mesma.
 - Posteriormente, os participantes devem escrever/desenhar num papel o problema que consideram estar representado na imagem e apresentá-lo ao grupo, quando os dinamizadores o solicitarem.

- De seguida, os participantes devem escrever/desenhar num papel uma possível solução para o problema e apresentá-lo ao grupo, quando os dinamizadores o solicitarem.
- Finalmente, os participantes devem refletir e partilhar as suas reflexões sobre as diferenças e/ou semelhanças relativas aos problemas identificados por cada um e soluções propostas para os mesmos, face a um igual cenário.

Atividade 6 (10 minutos) [1 ficheiro áudio associado a uma música instrumental e calma, 1 leitor de ficheiros áudio]

- Os participantes organizam-se num círculo, sentando-se no chão.
- Os dinamizadores devem indicar que os participantes devem começar por selecionar, conjuntamente, uma palavra que seja composta por um número de letras equivalente ao número de participantes presentes.
 - Depois de selecionarem a referida palavra, um dos participantes deve escrevê-la num papel.
- Posteriormente, os dinamizadores devem indicar aos participantes que os mesmos irão ser desafiados a representar de forma escrita e tridimensional a palavra escolhida, recorrendo, para tal, à conjugação entre determinados posicionamentos dos corpos dos participantes.
 - Assim, os participantes devem distribuir tarefas e planejar a execução da tarefa, durante cerca de 2 minutos.
 - De seguida, em menos de 1 minuto, os participantes devem iniciar e concluir a representação proposta, mantendo a sua posição final durante 5 segundos.
 - Por fim, os dinamizadores devem incentivar os participantes a partilhar as suas reflexões sobre as facilidades e dificuldades associadas à realização da tarefa de representação proposta.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 7 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.

- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

13.ª Sessão: Recolha de informações e Definição de objetivos

Plano da Sessão – Grupo de Carnaxide

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados à gestão da ira, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (10 minutos) [1 folha de papel branco; 1 caneta esferográfica; 2 bolas e 2 bonecos de durezas e cores diferentes, 1 saco com peças de puzzle no seu interior (que será utilizado na atividade seguinte), 1 caixa com pedaços de papel branco no seu interior (que serão utilizados posteriormente), 1 envelope com pedaços de papel branco em que se encontram descritas determinadas tarefas (que serão utilizados posteriormente)]

- Anteriormente à entrada dos participantes na sala, os dinamizadores devem adicionar novos objetos com reduzidas dimensões ao espaço (e.g. 2 bolas e 2 bonecos de durezas e cores diferentes, 1 saco com peças de puzzle no seu interior (que será utilizado na atividade seguinte), 1 caixa com pedaços de papel branco no seu interior (que serão utilizados posteriormente), 1 envelope com pedaços de papel branco em que se encontram descritas determinadas tarefas (que serão utilizados posteriormente).
 - Esses objetos devem ser colocados à vista, mas num local em que a sua presença se mostre discreta.
- No momento de início da atividade, os participantes devem formar um círculo, ficando voltados para o seu interior.
- Os dinamizadores devem começar por explicar aos participantes que irão tentar encontrar um objeto que foi previamente colocado pelos dinamizadores no interior da sala.
 - Seguidamente, os dinamizadores devem esclarecer que, antes de iniciarem a procura do objeto, os participantes irão, em conjunto, definir 3 questões a fazer relativamente às características do objeto – cujas respostas sejam apenas “sim” ou não”, que considerem que permitirão obter informação importante para a determinação do objeto que irão procurar.

- Posto isso, durante 2 minutos ou menos, os participantes devem selecionar e escrever as questões que pretendem ver respondidas num papel, deixando espaço, após cada uma, para a resposta escrita dos dinamizadores.
- Depois, os dinamizadores devem responder, apenas por escrito, às questões apresentadas pelos participantes.
- Posteriormente, os participantes devem verificar as respostas apresentadas pelos dinamizadores e, tendo as mesmas em consideração, iniciar a procura do objeto pretendido.
 - A procura do objeto não se deve prolongar por mais de 2 minutos.
 - Os participantes devem deslocar-se em grupo, durante a tarefa de procura do objeto, mantendo-se sempre juntos.
 - Os participantes devem procurar o objeto em toda a sala, antes de decidirem qual o objeto que se pretende que encontrem – sendo que apenas têm 2 tentativas para acertar qual é.
 - Essa decisão deve ser feita em conjunto, após a verificação de todo o espaço ser concluída.
- Assim que decidirem qual consideram ser o objeto que se pretende que encontrem, os participantes devem informar os dinamizadores da sua decisão.
 - Face a isso, os dinamizadores devem indicar se os participantes acertaram na resposta à primeira tentativa ou se devem apresentar uma segunda tentativa de resposta – caso em que os participantes devem apresentar uma nova resposta, dentro de 30 segundos, e os dinamizadores devem confirmar se a mesma se encontra correta.
- Por fim, os participantes devem partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada com o grupo.

Atividade 2 (20 minutos) [peças de *puzzle*]

- Os participantes devem sentar-se à mesa, ficando virados de frente uns para os outros.
- Os dinamizadores devem entregar as peças de *puzzle* aos participantes, colocando-as sobre a mesa, e informar os participantes de que entre as mesmas se encontram peças que pertencem ao *puzzle* e outras que não.
- Os participantes, em grupo, devem começar por criar dois conjuntos de peças – um correspondente às peças que fazem parte do *puzzle* que pretendem montar e outro correspondente a peças que não fazem parte desse *puzzle*.

- De seguida, os dinamizadores devem guardar as peças que os participantes indicaram não fazer parte do *puzzle* que pretendem montar.
- Posto isso, os participantes, em conjunto, devem construir o *puzzle*, utilizando apenas as peças selecionadas como pertencentes ao mesmo.
 - Caso os participantes se apercebam de que não selecionaram previamente todas as peças necessárias, devem voltar a procurar, no conjunto de peças excluídas, as que se encontram em falta – de modo a poderem concluir o *puzzle*.
 - Caso os participantes se apercebam que selecionaram previamente peças não necessárias, devem adicioná-las, nessa altura, ao conjunto de peças excluídas.
- Por fim, os participantes devem partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada com o grupo.
 - Durante esse momento, os dinamizadores devem incentivar os participantes a refletirem sobre a importância da distinção entre informações pertinentes e não pertinentes, no âmbito da resolução de problemas.

Atividade 3 (20 minutos) [1 pedaço de papel branco/participante]

- Os participantes devem sentar-se à mesa, ficando virados de frente uns para os outros.
- Cada participante deve começar por escrever/desenhar num papel, previamente disponibilizado pelos dinamizadores, a descrição de uma situação-problema à sua escolha – que tanto pode ser real como fictícia.
- De seguida, cada participante deve colocar o seu papel sobre a mesa e com o seu conteúdo virado para cima – visível para todos.
- Os dinamizadores devem solicitar que os participantes selecionem apenas uma das situações apresentadas para representarem, conjuntamente – criando o cenário físico de ocorrência da mesma, com recurso aos materiais disponíveis no espaço, assim como o cenário social, encenando uma situação de *role play*.
- Os participantes devem selecionar a situação que pretendem representar, tendo 1 minuto, no máximo, para realizar essa escolha.
- Seguidamente, os participantes devem criar o cenário físico da situação que escolheram representar e planear a situação de *role play* a encenar, tendo 5 minutos, no máximo, para o fazer.

- Depois, os participantes devem dar início à encenação planeada, no cenário físico criado para tal – devendo essa apresentar uma duração de 1 a 3 minutos.
- Por fim, os participantes devem partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada com o grupo.
 - Durante esse momento, os dinamizadores devem incentivar os participantes a, primeiramente, identificarem barreiras e facilitadores associados à resolução do problema representado e, seguidamente, definirem objetivos realistas que permitam guiar a sua resolução.
 - Posteriormente, os dinamizadores devem incentivar os participantes a, primeiramente, identificarem barreiras e facilitadores associados à resolução dos restantes problemas escritos e, seguidamente, definirem objetivos realistas que permitam guiar a sua resolução.

Atividade 4 (20 minutos) [5 pedaços de papel branco em que se encontram descritas 5 tarefas-objetivo distintas – 2 pertencentes ao grupo das realistas e 3 pertencentes ao grupo das irrealistas]

- Os participantes devem sentar-se à mesa, ficando virados de frente uns para os outros.
- Os dinamizadores devem colocar os 5 papéis com a descrição de 5 diferentes tarefas-objetivo em cima da mesa – com o respetivo conteúdo escrito virado para cima.
- Posto isso, os participantes devem ler, em silêncio – para si, a descrição das várias tarefas-objetivo apresentadas.
- De seguida, os dinamizadores devem solicitar que os participantes, conjuntamente, distingam as tarefas-objetivo realistas das irrealistas, tendo em conta que o tempo de realização do conjunto de tarefas realistas não pode exceder os 5 minutos ou menos – sendo que os mesmos devem concluir essa distinção em 2 minutos ou menos.
 - Mediante isso, os dinamizadores devem confirmar se a distinção apresentada pelos participantes se encontra correta e, em conjunto com os mesmos, procurar justificar essa situação.
- Posteriormente, os participantes devem executar o conjunto de tarefas selecionadas como realistas, tendo, no máximo, 5 minutos para o fazer.
 - Enquanto isso, os dinamizadores devem cronometrar o tempo de execução não só do conjunto de tarefas, mas também de cada tarefa individualmente

– sendo que os participantes apenas deverão realizar uma tarefa de cada vez e em grupo.

- Depois, os participantes devem focar-se nas tarefas que consideraram irrealistas e propor sugestões de alteração das circunstâncias de realização das mesmas, de modo a tornar a realização do seu conjunto realista, tendo em conta o limite máximo temporal de 5 minutos e tendo 3 minutos, no máximo, para definir as alterações necessárias.
 - Face ao exposto, os dinamizadores devem analisar com os participantes se as alterações propostas se apresentam realmente adequadas, procurando ajustá-las, caso tal se mostre fundamental.
 - No final da tarefa, os dinamizadores devem disponibilizar a informação aos participantes sobre o tempo utilizado pelos mesmos para a conclusão da tarefa.
- Após isso, os participantes devem executar o conjunto de tarefas selecionadas como irrealistas, de acordo com as alterações definidas relativamente às suas condições de realização, tendo, no máximo, 5 minutos para o fazer.
 - Durante esse período, os dinamizadores devem cronometrar o tempo de execução não só do conjunto de tarefas, mas também de cada tarefa individualmente – sendo que os participantes apenas deverão realizar uma tarefa de cada vez e em grupo.
 - No final da tarefa, os dinamizadores devem disponibilizar a informação aos participantes sobre o tempo utilizado pelos mesmos para a conclusão da tarefa.
- Por fim, os participantes devem partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada com o grupo.
 - Durante esse momento, os dinamizadores devem incentivar os participantes a refletirem sobre a importância da definição de objetivos realistas ao invés de irrealistas, no âmbito da resolução de problemas.

Atividade 5 (10 minutos) [1 bolacha de milho/participante]

- Os participantes devem sentar-se, formando um círculo e ficando voltados para o seu exterior.
- Os dinamizadores devem explicar aos participantes que lhes vai ser apresentado um objeto comestível e que, palpando, cheirando ou degustando o mesmo, deverão

identificar eventuais características do objeto que percecionem e que contribuam para a identificação do próprio objeto.

- Os dinamizadores devem esclarecer que todos analisarão o respetivo objeto em simultâneo, que será idêntico para todos, apesar de nem todos o analisarem do mesmo modo – pelo que uns irão palpar o objeto, outros irão cheirá-lo (enquanto os dinamizadores o seguram à frente do seu nariz) e os restantes irão degustá-lo (começando por trincar o objeto, enquanto um dos dinamizadores o segura à frente da sua boca).
 - Os dinamizadores devem indicar o modo de análise atribuído a cada participante.
- Os participantes devem fechar os seus olhos, caso se sintam confortáveis para tal, ou inclinar a cabeça para cima e manter o olhar focado no tecto.
- Os dinamizadores devem distribuir um objeto por cada participante, entregando o objeto em mãos daqueles que os vão palpar e segurando-o à frente da cara dos restantes – que o vão cheirar ou degustar.
- Os participantes devem analisar os respetivos objetos de acordo com o modo que lhes foi atribuído, durante 3 minutos.
- Após a indicação dos dinamizadores para tal, devem abrir os seus olhos ou deixar de olhar para o tecto e voltar-se para o interior do círculo.
- Cada participante, à vez, deve descrever como foi a sua análise do objeto, indicando que características do mesmo identificou (sem referir o nome que pensa corresponder ao objeto) e ainda eventuais sensações, sentimentos e/ou pensamentos que tais características tenham provocado no próprio.
- De seguida, em conjunto, os participantes devem debater sobre o nome que consideram corresponder ao objeto, procurando chegar a um consenso em relação a isso.
- Quando alcançarem uma decisão de resposta unânime, o porta voz dos participantes (previamente nomeado pelos mesmos) deve indicar qual o nome do objeto que pensam que corresponde ao objeto analisado.
 - Os dinamizadores devem confirmar se a resposta apresentada pelos participantes se encontra correta e mostrar-lhes o objeto considerado.
- Por fim, os participantes devem partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada com o grupo.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 7 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

14.ª Sessão: Procura, Análise e Seleção de Alternativas

Plano da Sessão – Grupo de Carnaxide

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados à recolha de informações e definição de objetivos, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (15 minutos) [1 objeto diferente por cada participante; um conjunto de bandeiras de pontuação por cada participante (1 a 10 pontos)]

- Os participantes devem formar um círculo.
- Os dinamizadores devem colocar objetos pré-definidos no centro do círculo.
- Os participantes devem identificar o nome de cada objeto colocado no centro do círculo.
- Os dinamizadores devem explicar aos participantes que cada um irá escolher um dos objetos disponíveis para, posteriormente, o apresentar ao grupo, definindo um novo nome para o mesmo, uma nova função, um novo modo de utilização, os seus benefícios, os seus malefícios e o motivo pelo qual consiste numa inovação.
- Cada participante deve selecionar um objeto, retirando-o do centro do círculo.
- De seguida, os participantes devem explorar o objeto previamente selecionado durante cerca de 1 minuto.
- Depois, os participantes devem planear a sua apresentação, que deverá durar entre 1 a 2 minutos, tendo cerca de 3 minutos para o fazer.
- Após isso, os participantes, à vez, devem realizar as apresentações dos seus objetos.
 - No final da apresentação de cada participante, cada um dos restantes deve atribuir uma pontuação de 1 a 10 à mesma – erguendo a bandeira correspondente à pontuação pretendida.
- Por fim, os participantes devem partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada com o grupo, procurando relacioná-las com o tema da presente sessão.

Atividade 2 (20 minutos) [objetos variados; 1 folha de papel branco por cada participante; 1 caneta esferográfica por cada participante]

- Anteriormente à entrada dos participantes no espaço da sessão, os dinamizadores devem criar um percurso de obstáculos, procurando garantir que cada obstáculo pode ser ultrapassado de diferentes formas.
- Mediante o início da atividade, os dinamizadores devem começar por explicar aos participantes que irão desenhar o mapa do percurso de obstáculos apresentado, representando a sua posição no espaço e assinalando mais do que uma forma possível de superar cada um dos obstáculos.
- Posto isso, os participantes devem realizar o referido mapa, tendo até 5 minutos para o fazer.
- Seguidamente, os dinamizadores devem solicitar que cada participante identifique, no seu mapa e relativamente a cada obstáculo representado, a alternativa que prefere usar para o ultrapassar.
- Cada participante deve identificar, no respetivo mapa, a alternativa de superação de cada obstáculo que prefere utilizar, tendo até 1 minuto para o fazer.
- Posteriormente, os participantes, perante a solicitação dos dinamizadores, devem selecionar a ordem de superação dos obstáculos que preferem executar, ordenando os obstáculos representados no mapa, tendo até 1 minuto para o fazer.
- Após isso, cada participante deve realizar o percurso de obstáculos, de acordo com a ordem e forma de superação dos obstáculos selecionadas previamente.
- Por fim, os participantes devem partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada com o grupo, procurando relacioná-las com o tema da presente sessão.

Atividade 3 (30 minutos) [1 pedaço de papel branco por cada participante; 1 caneta esferográfica por cada participante; 1 recipiente; 1 folha de papel branco por cada participante; *post-its*]

- Os participantes devem sentar-se à mesa, ficando virados de frente uns para os outros.
- Cada participante deve começar por escrever/desenhar num papel, previamente disponibilizado pelos dinamizadores, a descrição de uma situação-problema à sua escolha – que tanto pode ser real como fictícia, no pedaço de papel branco que lhe foi previamente entregue pelos dinamizadores.

- De seguida, cada participante deve dobrar o seu papel em quatro e colocá-lo dentro do recipiente indicado pelos dinamizadores.
- Posteriormente, os dinamizadores devem tirar os papéis colocados no recipiente, à vez, desdobrando-os e colocando-os sobre a mesa com o seu conteúdo virado para cima, ficando visível para todos.
 - À medida que o conteúdo de cada papel for sendo revelado, mediante a indicação dos dinamizadores, os participantes devem identificar o problema apresentado, indicar as principais informações que devem ser recolhidas sobre o mesmo, definir objetivos para a sua resolução, selecionar alternativas de resposta e analisar qual a melhor.
 - Para a identificação da melhor alternativa de resposta, os participantes devem avaliar as consequências de cada uma – quer do ponto de visto quantitativo (n.º de consequências), quer do qualitativo (grau de eficácia de cada alternativa), ponderando as vantagens e desvantagens de cada uma não só para os próprios, mas também para os outros.
 - Os principais tópicos relativos a toda a informação analisada devem ser escritos pelos dinamizadores, numa folha de papel – à exceção das alternativas de resposta consideradas, que devem ser escritas pelos participantes em *post-its* (que, por sua vez, devem ser colados ao papel com a descrição do respetivo problema a que se destinam).
- Por fim, os participantes devem partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada com o grupo, procurando relacioná-las com o tema da presente sessão.

Atividade 4 (10 minutos) [dados com imagens]

- Os participantes devem sentar-se à mesa, ficando virados de frente uns para os outros.
- Os dinamizadores devem colocar os dados no centro da mesa.
- Os dinamizadores devem explicar aos participantes que, à vez, irão lançar os dados e criar uma história baseada nas imagens que forem surgindo – na face do dado que ficar virada para cima.
- Posto isso, os participantes, à vez, devem escolher um dos dados disponíveis, tendo 5 segundos para tal, e lançá-lo.

- À medida que cada participante for lançando um dos dados, o próprio deve dizer uma frase relacionada com a imagem que calhou, face ao lançamento do dado, que possa ser incluída na construção de uma história, tendo 30 segundos para concluir essa tarefa.
 - A referida frase deve fazer sentido no seio da história que for sendo construída, sendo que essa deve incluir introdução, desenvolvimento e conclusão.
- Quando os dinamizadores considerarem que a história criada está pronta para ser concluída, os participantes devem realizar uma última ronda da atividade destinada à conclusão da história.
- Por fim, os participantes devem partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada com o grupo, procurando relacioná-las com o tema da presente sessão.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 5 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

15.ª Sessão: Realização, Execução e Avaliação de Planos + Síntese Global

Plano da Sessão – Grupo de Carnaxide

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados à recolha de informações e definição de objetivos, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (15 minutos) [1 pedaço de papel; 1 caneta esferográfica]

- Os participantes organizam-se num círculo, sentando-se no chão.
- Os dinamizadores devem indicar que os participantes devem começar por selecionar, conjuntamente, uma palavra que seja composta por um número de letras equivalente ao número de participantes presentes.
 - Depois de selecionarem a referida palavra, um dos participantes deve escrevê-la num papel.
- Posteriormente, os dinamizadores devem indicar aos participantes que os mesmos irão ser desafiados a representar de forma escrita e tridimensional a palavra escolhida, recorrendo, para tal, à conjugação entre determinados posicionamentos dos corpos dos participantes.
 - Assim, os participantes devem distribuir tarefas e planear a execução da tarefa, durante cerca de 2 minutos.
 - De seguida, em menos de 1 minuto, os participantes devem iniciar e concluir a representação proposta, mantendo a sua posição final durante 5 segundos.
 - Por fim, os dinamizadores devem incentivar os participantes a partilhar as suas reflexões sobre as facilidades e dificuldades associadas à realização da tarefa de representação proposta.

Atividade 2 (15 minutos) [objetos variados; 1 folha de papel; 1 caneta esferográfica]

- Os participantes devem sentar-se à mesa, ficando virados de frente uns para os outros.
- Os dinamizadores devem colocar diversos materiais no centro da mesa.

- Os dinamizadores devem indicar aos participantes que irão começar por definir um plano de construção de algo à sua escolha, tendo em conta os materiais disponíveis para tal.
- Posto isso, os dinamizadores devem incentivar os participantes a reconhecerem as principais etapas a serem contempladas no âmbito da elaboração do plano de construção, sendo que esses devem relacionar-se com a definição do que será construído, desenho do projeto de construção, identificação dos materiais necessários para a realização da construção, explicitação do local onde serão colocados esses materiais e apresentação dos passos de construção e respetiva ordem.
- Seguidamente, os participantes devem iniciar a elaboração do plano de construção, de acordo com as etapas analisadas anteriormente.
 - Assim, os participantes devem começar por decidir o que irão construir e o nome que irão dar a essa construção.
 - Quando decidirem, um dos participantes deve escrever na folha de papel o nome escolhido para a construção e descrever em que consistirá a mesma.
 - Depois, um dos participantes deve desenhar na folha de papel a construção que irão realizar, tendo em conta não só as suas próprias ideias, mas também as dos restantes participantes.
 - De seguida, um dos participantes deve escrever na folha de papel a lista de materiais necessários para a realização da construção planeada, identificando o tipo e quantidade dos mesmos, de acordo com o que for sendo decidido pelo grupo.
 - Posteriormente, um dos participantes deve assinalar na folha de papel o local da construção onde serão incluídos os materiais previstos, em função do que tiver sido decidido previamente pelo grupo.
 - Por fim, um dos participantes deve indicar oralmente os passos de montagem da construção planeada, que tiverem sido decididos pelo grupo.
- Após a elaboração do plano, os participantes devem definir por quais tarefas é que cada um irá ficar responsável.
- Ulteriormente, os participantes devem executar o plano criado, procurando ir ao encontro dos passos definidos e justificando eventuais alterações que considerem fundamentais, antes de as realizarem.

- Por último, os participantes devem realizar uma avaliação do plano elaborado e da sua execução, procurando determinar o que correu como planeado e o que não, identificando ainda os motivos para tal e alterações que poderiam ser pertinentes.
- No final, os participantes devem partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada com o grupo, procurando relacioná-las com o tema da presente sessão.

Síntese dos temas abordados anteriormente (15 minutos)

- **Atividade 3** [1 conjunto de 4 cartões com nomes – cada um com o nome de um dos temas abordados no âmbito da Resolução de Problemas; 1 conjunto de 4 cartões com imagens – cada um com uma imagem referente a um dos temas abordados no âmbito da Resolução de Problemas]

- Os dinamizadores colocam os cartões com imagens dispostos em linha sobre uma superfície lisa e com as respetivas frentes viradas para cima.
- De seguida, os participantes devem escolher um dos cartões, conjuntamente, apontando para um dos mesmos.
- Após isso, os dinamizadores devem incentivar cada um dos participantes a fazer uma breve descrição da imagem selecionada.
- Depois os dinamizadores também devem apresentar uma descrição possível para a imagem selecionada, procurando incluir na mesma, de forma sintetizada, aspetos indicados anteriormente pelos participantes.
- Posteriormente, cada um dos participantes deve realizar um comentário sobre a forma como a imagem escolhida se relaciona com os conteúdos e atividades apresentados em sessões anteriores.
- Seguidamente, os participantes devem tentar identificar, conjuntamente, o nome do tema abordado em sessão a que se refere a imagem analisada.
- Por fim, os dinamizadores devem apresentar o cartão com o nome do tema correspondente à imagem considerada, de forma a confirmar a veracidade das respostas dos participantes.
- Os passos anteriormente descritos devem ser repetidos até que cada um dos pares imagem-tema tenha sido debatido uma vez.

Atividade 4 (30 minutos) [1 conjunto de 16 cartões com nomes – cada um com o nome de um dos temas abordados no âmbito do Programa “Endireita”; 1 conjunto de 16 cartões com

imagens – cada um com uma imagem referente a um dos temas abordados no âmbito do Programa “Endireita”; 1 folha de papel branco; 1 caneta esferográfica; 1 computador]

- Os participantes devem formar um círculo.
- Os dinamizadores devem começar por explicar que irá ser feita uma breve revisão do conjunto total de conteúdos abordados ao longo do decurso do programa, sendo que, de seguida, os participantes ficarão responsáveis por planear um conjunto de atividades que pudesse ser realizado em contexto de sessão.
 - Os dinamizadores devem ainda esclarecer que tal conjunto de atividades deve incluir uma atividade de apresentação, uma atividade de ativação geral, uma atividade relativa ao módulo da comunicação interpessoal, uma atividade relativa ao módulo da autorregulação, uma atividade relativa ao módulo da resolução de problemas e uma atividade de retorno à calma.
- Posto isto, os dinamizadores devem desenhar uma tabela com 3 colunas, numa folha de papel branco, e escrever o nome de cada módulo desenvolvido ao longo do Programa em cada uma das colunas.
 - Mediante isso, os participantes devem ser incentivados a partilhar as suas ideias relativas a cada um dos módulos.
- De seguida, os dinamizadores devem colocar cada par de cartões com o nome e imagem associado a cada tema abordado numa linha da coluna referente ao respetivo módulo, de acordo com a ordem de desenvolvimento desses temas ao longo do Programa.
 - Face ao exposto, os participantes devem ser incentivados a partilhar as suas ideias relativas a cada um dos temas.
- Depois, os participantes devem iniciar o planeamento do conjunto de atividades já referido e, conseqüentemente, um exemplo de sessão do Programa.
 - À medida que o grupo de participantes for apresentando as suas sugestões consensuais de planeamento de atividades, os dinamizadores devem ir digitando essas informações no computador.
 - Para que o planeamento de uma atividade fique concluído, os participantes devem encontrar-se de acordo em relação ao mesmo, após a sua experimentação parcial da realização da atividade proposta.
- Por fim, os participantes devem partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada com o grupo, procurando relacioná-las com o tema da presente sessão.

- Adicionalmente, os participantes devem ainda partilhar a sua opinião relativamente aos temas e atividades que mais gostaram de desenvolver ao longo do programa e que menos gostaram, procurando justificar as suas escolhas e apresentar sugestões para melhoria do decurso do Programa em edições futuras.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 5 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

16.ª Sessão: Avaliação Final – Parte I

Plano da Sessão – Grupo de Carnaxide

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados à realização, execução e avaliação de planos, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (15 minutos) [1 conjunto de 16 cartões com nomes – cada um com o nome de um dos temas abordados no âmbito do Programa “Endireita”; 1 conjunto de 16 cartões com imagens – cada um com uma imagem referente a um dos temas abordados no âmbito do Programa “Endireita”; 1 folha de papel branco; 1 caneta esferográfica; 1 computador]

- Os participantes devem formar um círculo.
- Os dinamizadores devem explicar que será dada continuidade à atividade iniciada na sessão anterior, relativa à descrição de um conjunto de atividades passível de ser realizado durante uma sessão do Programa “Endireita”.
- Posto isto, os dinamizadores devem desenhar uma tabela com 3 colunas, numa folha de papel branco, e escrever o nome de cada módulo desenvolvido ao longo do Programa em cada uma das colunas.
 - De seguida, os dinamizadores devem colocar cada par de cartões com o nome e imagem associado a cada tema abordado numa linha da coluna referente ao respetivo módulo, de acordo com a ordem de desenvolvimento desses temas ao longo do Programa.
- Depois, os participantes devem continuar o planeamento do conjunto de atividades já referido e, conseqüentemente, um exemplo de sessão do Programa.
 - À medida que o grupo de participantes for apresentando as suas sugestões consensuais de planeamento de atividades, os dinamizadores devem ir digitando essas informações no computador.
 - Para que o planeamento de uma atividade fique concluído, os participantes devem encontrar-se de acordo em relação ao mesmo, após a sua experimentação parcial da realização da atividade proposta.

- Por fim, os participantes devem partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada com o grupo.
 - Adicionalmente, os participantes devem ainda partilhar a sua opinião relativamente aos temas e atividades que mais gostaram de desenvolver ao longo do programa e que menos gostaram, procurando justificar as suas escolhas e apresentar sugestões para melhoria do decurso do Programa em edições futuras.

Atividade 2 (20 minutos) – Avaliação Final (Parte I)

- Aplicação dos instrumentos de avaliação – parte 1 [1 exemplar da folha de resposta de cada instrumento + 1 caneta esferográfica por cada participante]

- Cantril-Ladder: pintar os patamares até ao nível de resposta pretendido, na direção ascendente da base para o topo;
- Beck Youth Inventories: circular a resposta pretendida.

Atividade 3.1. (40 minutos) [1 bloco por cada participante, 1 conjunto de fichas com a descrição dos passos associados a cada tema abordado ao longo do programa e com a avaliação de cada sessão realizada por cada participante; 1 tubo de cola por cada participante OU 1 rolo de fita cola + 1 tesoura]

- Os participantes devem sentar-se à mesa, ficando virados de frente uns para os outros.
- Os dinamizadores devem entregar a cada participante um bloco e as suas fichas com a descrição dos passos associados a cada tema abordado ao longo do programa e com a avaliação de cada sessão realizada.
- Os participantes devem ir colando às suas fichas no bloco disponibilizado, respeitando a ordem de apresentação dos temas ao longo do programa e as sugestões do dinamizador que se encontre a acompanhar os procedimentos.
- Por fim, os participantes devem partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada com o grupo.

Atividade 3.2. (40 minutos) [computador; guião da entrevista; gravador de voz]

- Cada um dos participantes, à vez, e um dos dinamizadores devem sentar-se à mesa, ficando virados de frente um para o outro.
- O dinamizador deve realizar a entrevista final ao participante, referente à sua participação no âmbito do Programa “Endireita”, de acordo com o guião pré-definido.

- Por fim, o participante deve partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 4 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma eventual crítica, numa das faces do respetivo pedaço de papel, que considere ser importante para a melhoria do funcionamento do Programa “Endireita”, nas suas edições futuras.
- Depois, na outra face do respetivo pedaço de papel, cada participante deverá escrever uma eventual sugestão, associada à crítica apresentada anteriormente, que considere ser importante para a melhoria do funcionamento do Programa “Endireita”, nas suas edições futuras.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

17.ª Sessão: Avaliação Final – Parte II
Plano da Sessão – Grupo de Carnaxide

Revisão das duas últimas sessões (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados à realização, execução e avaliação de planos, aplicação das fichas de avaliação da sessão relativa a esse tema, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia; síntese das tarefas realizadas na sessão anterior.

Introdução da sessão (5 minutos) – indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (10 minutos)

- Entrega, leitura e assinatura dos seguintes documentos: Consentimento Informado, Livre e Esclarecido; Compromisso Ético (10 minutos) [1 exemplar de cada documento por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um exemplar de cada documento a cada participante.
- Os dinamizadores e os participantes devem ler, conjuntamente, cada um dos documentos.
- Os participantes maiores de idade, caso concordem com o que se encontra apresentado nos documentos, devem assinar os mesmos nos locais indicados.
 - Já os participantes menores de idade devem levar os documentos para casa, de forma a que os possam assinar, juntamente com os seus respetivos responsáveis legais, caso concordem com o que se encontra apresentado nos mesmos.
 - Os participantes que levarem os documentos para casa devem trazê-los de volta na sessão seguinte.

Atividade 2 (10 minutos)

- Revisão do plano de sessão criado pelos participantes nas sessões anteriores [1 computador]

- Os dinamizadores e os participantes devem ler, conjuntamente, a descrição de cada atividade.
 - Caso os participantes considerem pertinente efetuar alguma alteração no plano de sessão, devem analisar a situação entre si e procurar chegar a um consenso.

- Se os participantes chegarem a um consenso relativamente a alterações a propor, devem indicar as mesmas aos dinamizadores.
- Os dinamizadores devem indicar se concordam ou não com as alterações propostas.
- As alterações, propostas pelos participantes, com que os dinamizadores concordarem, devem ser assinaladas no plano de sessão.

Atividade 3.1. (55 minutos) – Avaliação Final (Parte II)

- Aplicação dos instrumentos de avaliação – parte 2 [1 exemplar da folha de resposta de cada instrumento + 1 caneta esferográfica por cada participante]

- Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal: circular a resposta pretendida;
- *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais: circular a resposta pretendida;
- Ficha de Avaliação do Impacto do Programa: colocar uma cruz no local referente à resposta selecionada e/ou escrever uma resposta.

Atividade 3.2. (55 minutos) [1 bloco por cada participante, 1 conjunto de fichas com a descrição dos passos associados a cada tema abordado ao longo do programa e com a avaliação de cada sessão realizada por cada participante; 1 tubo de cola por cada participante OU 1 rolo de fita cola + 1 tesoura]

- Os participantes devem sentar-se à mesa, ficando virados de frente uns para os outros.
- Os dinamizadores devem entregar a cada participante um bloco e as suas fichas com a descrição dos passos associados a cada tema abordado ao longo do programa e com a avaliação de cada sessão realizada.
- Os participantes devem ir colando às suas fichas no bloco disponibilizado, respeitando a ordem de apresentação dos temas ao longo do programa e as sugestões do dinamizador que se encontre a acompanhar os procedimentos.
- Por fim, os participantes devem partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada com o grupo.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 4 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma eventual reclamação, numa das faces do respetivo pedaço de papel, relativo ao funcionamento do Programa “Endireita”, na sua edição presente.
- Depois, na outra face do respetivo pedaço de papel, cada participante deverá escrever um eventual elogio, relativo ao funcionamento do Programa “Endireita”, na sua edição presente.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

Anexo C-C – Planos das sessões realizadas com o grupo de Oeiras

Os planos das 17 sessões realizadas com o grupo de Oeiras, subordinados à aplicação do programa “Endireita” (Gomes, 2016a), apresentam-se de seguida.

1.ª Sessão: Introdução do Programa e Avaliação Inicial – Parte I

Plano da Sessão – Grupo de Oeiras

Apresentação do programa (15 minutos)

Atividade 1 (15 minutos) [1 novelo de lã]

- Formar um círculo
- A pessoa que tem o novelo deve enrolar parte da lã nos primeiros 4 dedos de uma das mãos – dando duas voltas com a lã em torno dos mesmos.
- De seguida, deve apresentar-se dizendo o seu nome (pelo menos um nome próprio) e realizando um movimento corporal como que se identifique.
- Todos devem repetir o movimento apresentado sequencialmente – da esquerda para a direita, a partir da pessoa que se encontre à direita de quem realizou o movimento e terminando na pessoa que iniciou o movimento, repetindo-o no final (“efeito dominó”)
- Por fim, a pessoa que se apresentou deve lançar o novelo a alguém que não esteja imediatamente ao seu lado – quer esquerdo, quer direito.
- A pessoa que recebe o novelo deve apresentar-se, repetindo os mesmos passos já descritos.
- Após todos se apresentarem, deve reconhecer-se a formação de uma teia de lã no centro do círculo formado pelos participantes.
- Posteriormente, deve ser dado início à desconstrução da teia – na ordem inversa à qual guiou a sua construção.
- Para tal, cada um, à vez – desde o último que se apresentou até ao primeiro que o fez, deve repetir os conjuntos do nome e movimento do próprio e da pessoa que se apresentou imediatamente antes do mesmo.
- Depois de cada um repetir a sua apresentação e a da pessoa que se apresentou imediatamente antes, o mesmo deve desenrolar a lã que enrolou em torno da sua mão e voltar a enrolá-la no novelo.

Atividade 2 (15 minutos) [1 novelo de lã]

- Formar um círculo.
- Alguém deve segurar nas suas mãos um novelo de lã e começar por mencionar algo de que goste (à sua escolha), dando um passo em frente.

- Os restantes participantes devem dar um passo em frente, se também gostarem do que foi mencionado, ou dar um passo atrás, se não gostarem do que foi mencionado, ou manter-se na mesma posição, se não tiverem uma opinião minimamente formada sobre a possibilidade de gostarem ou não do que foi mencionado.
- Depois, todos retomam a posição inicial.
- De seguida, o mesmo participante que começou por referir algo de que gosta, mantendo o novelo nas suas mãos, deve agora introduzir algo de que não goste, dando um passo atrás.
- Posto isto, os restantes participantes devem dar um passo em frente, se gostarem do que foi indicado, ou dar um passo atrás, se também não gostarem do que foi indicado, ou manter-se na mesma posição, se não tiverem uma opinião minimamente formada sobre a possibilidade de gostarem ou não do que foi indicado.
- Finalmente, voltam todos à posição inicial.
- Posteriormente, o participante que tem o novelo de lã na mão, deve lançá-lo a alguém que não esteja imediatamente ao seu lado – quer direito, quer esquerdo, não podendo, contudo, utilizar as mãos e/ou os pés para tal.
- A pessoa que recebe o novelo deve repetir os mesmos passos já descritos, evitando indicar aspetos de que goste ou não que já tenham sido apresentados anteriormente.
- Essa pessoa deve ainda evitar recorrer a partes do corpo idênticas às utilizadas anteriormente pelo(s) participante(s) para lançar o novelo, assim como deve lançá-lo a uma pessoa que ainda não tenha protagonizado a atividade.
- Os passos da atividade devem ser repetidos até que todos passem pelo papel de protagonista da atividade.

Atividade 3 (5 minutos) [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante + 1 novelo de lã]

- Entregar um pedaço de papel a cada participante no qual cada um deverá escrever uma palavra, ou desenhar algo que ilustre uma palavra, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão.
- De seguida, cada um coloca o seu papel dentro de um pequeno recipiente.
- Os dinamizadores baralham os papéis colocados dentro do recipiente, agitando-os no seu interior.

- Depois vão retirando um a um do seu interior, solicitando que cada participante realize um breve comentário sobre o conteúdo apresentado em cada papel.
- No final, cada um pendura um dos papéis no fio de lã, fazendo-o passar pelo interior do buraco existente no papel.

Aplicação dos instrumentos de avaliação – parte 1 (35 minutos) [1 exemplar da folha de resposta de cada instrumento + 2 instrumentos de escrita/desenho por cada participante, no mínimo – 1 caneta de feltro e 1 caneta azul esferográfica]

- Cantril-Ladder: pintar os patamares até ao nível de resposta pretendido, na direção ascendente da base para o topo (caneta de feltro).
- Beck Youth Inventories: circular a resposta pretendida (caneta azul esferográfica).

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

2.ª Sessão: Comunicação Não Verbal e Avaliação Inicial – Parte II

Plano da Sessão – Grupo de Oeiras

Revisão da sessão anterior (5 minutos)

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (15 minutos) [1 pedaço de papel e 1 caneta por cada participante; 1 cronómetro]

- Cada participante deve escrever num papel o seu nome e a sua data de nascimento, que será depois recolhido pelos dinamizadores.
- Os dinamizadores devem solicitar aos participantes que se organizem entre eles, lado a lado, por ordem crescente (do maior para o menor), sem recurso a palavras e/ou sons – fazendo uso exclusivo da linguagem gestual, de acordo com o seu dia e mês de nascimento, simultaneamente, tão depressa quanto possível.
- Os dinamizadores devem cronometrar a atividade.
- Quando a sua organização estiver concluída, todos os participantes devem realizar um sinal gestual combinado previamente – indicativo da conclusão da tarefa proposta.
- Nesse momento, os dinamizadores devem parar o cronómetro e questionar os participantes sobre quanto tempo acham que demoraram a organizar-se – solicitando que cada participante indique o número de minutos de que necessitaram para tal, através do levantamento dos dedos das mãos correspondente a esse número.
- Depois, os dinamizadores devem indicar qual o participante que apresentou a resposta mais próxima da correta, assim como revelar a resposta correta, também gestualmente.
- De seguida, os dinamizadores devem confirmar, entre si, se a organização dos participantes se encontra correta, tendo por base a informação apresentada nos papéis recolhidos anteriormente.
- Após essa confirmação, os dinamizadores devem indicar quantas pessoas se encontram na posição correta e quantas se encontram na posição errada (sem indicar quais), também por gestos (e.g.: apresentação do polegar da mão virado para cima, seguida do levantamento do número de dedos correspondente ao

número de posicionamentos corretos; e apresentação do polegar da mão virado para baixo, seguido do levantamento do número de dedos correspondente ao número de posicionamentos errados).

- Caso existam posicionamentos errados, os participantes devem beneficiar de uma segunda tentativa para alcançar o número total de posicionamentos corretos, contudo, a sua reorganização não deve demorar mais de 2 minutos – pelo que os dinamizadores devem cronometrar esse período e avisar os participantes quando esse período de tempo chegar ao fim, sendo que, a partir desse momento, todos os participantes têm de permanecer na sua posição.
- Recorrendo ao mesmo esquema de gestos, os dinamizadores devem indicar o número de posicionamentos certos e errados.
- Posteriormente, por meio de conversa, os dinamizadores devem apresentar a ordem correta, mesmo que os participantes não se encontrem todos no lugar esperado.

Atividade 2 (10 minutos) [5 cartões com palavras – cada um com o nome de uma emoção escrita, de entre as seguintes: tristeza, alegria, medo, nojo, ira]

- Os participantes devem colocar-se em fila indiana.
- Os dinamizadores devem mostrar um dos cartões com o nome de uma das emoções ao participante que se encontra no fim da fila.
- Esse participante deve ler para si a palavra escrita no cartão e planear uma forma de representação facial e corporal da emoção apresentada no cartão.
- De seguida, esse participante deve tocar no ombro do participante que se encontra imediatamente à sua frente, que, por sua vez, deve voltar-se de frente para o que lhe tocou.
- Nesse momento, o participante que leu o cartão deve representar facial e corporalmente a emoção indicada anteriormente para o participante que se voltou para si, unicamente.
- Posteriormente, o participante que assistiu à representação, deve voltar-se de novo para a frente, tocar no ombro do participante que se encontra à sua frente e imitar a representação do participante anterior, quando o participante seguinte se voltar para si.
- Este último passo deve ser repetido à vez por cada participante que se siga até que a imitação da representação original seja vista pelo participante que se encontra no início da fila.

- Nessa altura, o referido participante deve sair da fila e colocar-se atrás do último participante, que, por sua vez, se deverá voltar para o mesmo, enquanto esse imita a representação da emoção a que assistiu e a nomeia – explicitando ainda que pistas não verbais o levam a identificá-la dessa forma.
- Por fim, o participante que leu o cartão deve confirmar se a resposta dada pelo participante que se encontra agora no início da fila se encontra correta.
- Os passos acima descritos devem ser repetidos até que as diferentes emoções sugeridas sejam representadas, uma a uma.

Atividade 3 (10 minutos) [5 cartões com palavras – cada um com o nome de uma emoção escrita, de entre as seguintes: tristeza, alegria, medo, nojo, ira; 5 cartões com imagens/participante – cada uma com uma imagem referente à expressão facial/corporal de cada uma das emoções já referidas]

- As imagens das expressões faciais/corporais das emoções consideradas devem ser espalhadas pelo chão, ficando voltadas para cima.
- Os participantes devem colocar-se num círculo – ficando apenas um participante virado para o seu interior e os restantes para o seu exterior.
- Os dinamizadores devem mostrar um dos cartões com o nome de uma das emoções ao participante que se encontra virado para o interior do círculo.
- Esse participante deve ler para si a palavra escrita no cartão e planear uma forma de representação paraverbal da emoção apresentada no cartão, através do recurso a onomatopeias e à manipulação do tom e pausas do som da voz).
- De seguida, esse participante deve realizar a representação planeada.
- Após a sua representação, todos os participantes, individualmente, devem ir procurar e coletar uma das imagens espalhadas pelo chão, que considerem corresponder à emoção representada de forma paraverbal.
- Depois, os participantes devem voltar a ocupar as respetivas posições ocupadas inicialmente no círculo, mas, desta vez, devem todos ficar voltados para o seu interior.
- Nessa altura, cada participante deve segurar a imagem recolhida junto ao peito e virada para o interior do círculo, para que possa ser vista por todos.
- Os dinamizadores devem incentivar os participantes a analisar se escolherem imagens iguais ou diferentes, assim como pedir que os participantes, que não leram o cartão inicial com o nome da emoção representada de forma paraverbal, enunciem o nome da mesma e que pistas paraverbais os levam a identificá-la dessa

forma – devendo esse ser depois confirmado pelo participante que protagonizou a sua representação.

- Os passos acima descritos devem ser repetidos até que as diferentes emoções sugeridas sejam representadas, uma a uma, variando apenas o participante que inicia a tarefa virado para o interior do círculo – devendo esse corresponder ao que se encontra imediatamente à direita do último participante que protagonizou a representação paraverbal de uma das emoções.

Aplicação dos instrumentos de avaliação – parte 2 (40 minutos) [1 exemplar da folha de resposta de cada instrumento + 1 caneta por cada participante]

- *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais
- Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 4 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

3.ª Sessão: Escuta Ativa e Questionamento + Avaliação Inicial – Parte III

Plano da Sessão – Grupo de Oeiras

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega da ficha com a descrição de passos associados à comunicação não verbal, aplicação da ficha de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a transferência prática dos conteúdos abordados na sessão anterior para o dia-a-dia dos participantes.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (10 minutos) [instrumentos musicais – e.g.: maracas, pandeireta, xilofone, claves de rumba, garrafas de arroz, etc.]

- Cada um escolhe um instrumento musical.
- Um dos participantes começa a marcar um ritmo com o instrumento musical selecionado, que os outros devem imitar.
- Os participantes devem mover-se/dançar pelo espaço de acordo com o ritmo estabelecido, sem parar de tocar os respetivos instrumentos musicais, até que a pessoa que iniciou o ritmo pare de tocar o instrumento musical.
- Nessa altura, todos devem permanecer imobilizados até que um outro participante apresente a iniciativa de marcar um novo ritmo, podendo mexer-se para tal, mas sem sair do seu lugar (se mais do que um participante começarem a marcar um novo ritmo ao mesmo tempo, devem decidir entre eles qual deve continuar).
- Os passos descritos devem ser repetidos até que todos os participantes tenham assumido o papel principal (esse papel deve ser assumido por cada participante apenas uma vez).

Atividade 2 (15 minutos) [obstáculos físicos – cadeiras; instrumentos musicais utilizados na atividade anterior]

- Um dos participantes deve ser vendado.
- O instrumento musical escolhido pelo mesmo na atividade anterior deve ser colocado pelos dinamizadores no fim da área disponível para a criação de um percurso de obstáculos.
- Um outro participante deve ficar com as costas voltadas para a área do percurso.

- Os restantes participantes devem criar o percurso de obstáculos, colocando as cadeiras na posição que desejarem dentro da área disponível para a criação do percurso.
- O participante vendado e o que ficou de costas para a área do percurso devem colocar-se - virados de frente para o percurso, na linha de partida do percurso definida pelos dinamizadores.
- O participante vendado deve descolar-se do início para o fim do percurso – até alcançar o seu instrumento musical, sem tocar nos obstáculos existentes ao longo do mesmo.
 - Para tal, deve movimentar-se de acordo com as instruções verbais disponibilizadas pelo outro participante – sendo que esse se deve manter na linha de partida do percurso (assumindo o papel de “fonte credível”).
 - Sempre que o participante vendado receber instruções verbais do outro participante, o primeiro deve manter-se na mesma posição durante 3 segundos (após o fim da instrução) e, seguidamente, dizer ou fazer algo que indique que recebeu a instrução, antes de iniciar a ação sugerida através da instrução (e.g.: dizer “ok”, fazer um gesto com o polegar de uma das mãos virado para cima e o punho fechado).
 - Contudo, quando o participante vendado, outros participantes ou dinamizadores considerarem pertinente clarificar uma instrução dada pelo participante guia devem solicitar que o participante vendado o questione relativamente à forma exata de execução do movimento indicado – dizendo imediatamente após o fim da instrução do participante guia e antes do início da resposta do participante vendado a palavra “STOP” (momento em que todos devem interromper as suas ações anteriores, permanecendo imobilizados até que o participante vendado questione, o participante guia esclareça e o participante vendado faça o gesto indicativo da receção da instrução final).
- Os restantes participantes devem tocar os instrumentos musicais selecionados na atividade anterior durante todo o período em que o participante vendado se encontrar a realizar o percurso (assumindo o papel de “fontes distráteis”) – o som dos instrumentos deve apresentar uma intensidade de som inferior ou igual à da voz do participante que guia (devendo esse ser apenas interrompido durante os momentos de imobilização).

- Os passos descritos anteriormente devem ser repetidos até que todos os participantes assumam os diferentes papéis, sendo que cada participante só deve assumir os papéis de “vendado” e de “fonte credível” uma vez.
- Após cada ronda, a “fonte credível” passa a pessoa “vendada”, a pessoa “vendada” passa a “fonte distrátil” e uma das “fontes distráteis” passa a “fonte credível”, sendo que o percurso de obstáculos também deve ser alterado.

Atividade 3 (15 minutos) [papéis com descrição da condicionante de ação]

- A metade dos participantes é atribuída a função de “emissor principal” e aos restantes a função de “recetor principal”.
- A cada participante é atribuída uma condicionante para a sua ação, através da entrega de um papel ao mesmo onde tal condicionante se encontre descrita:
 - a. “emissor principal”: 1. falar muito depressa (quase sem respirar/fazer pausas entre as diferentes frases), 2. falar muito devagar (com pausas de 1 segundo após cada palavra), 3. falar normalmente (com pausas, velocidade e tom de fala adequados);
 - b. “recetor principal”: 1. ouvir enquanto olha fixamente o outro (quase sem pestanejar, sem se mexer, sem desviar o olhar do outro e em silêncio total), 2. ouvir enquanto evita o contacto ocular com/para o outro (olhar constantemente em redor, movimentar-se com frequência e fazer muitas perguntas ao outro desconetadas do que está a ser dito por esse, mas sem olhar para o mesmo); 3. Ouvir normalmente (manter o contacto ocular, acenar com a cabeça e/ou dizer “hum-hum” ocasionalmente e colocar algumas questões ao outro sobre o tópico abordado ao longo da conversa)
- Os participantes aos quais foi atribuído o mesmo número da condicionante de ação, mas de funções diferentes, devem ser emparelhados.
- Cada par deve realizar uma situação de *role-play*, sendo que cada elemento deve assumir a sua função e respeitar a condicionante de ação que lhe foi atribuída, enquanto o “emissor principal” conta ao “recetor principal”, e durante 2 minutos, uma breve história sobre algo que fez recentemente.
- Os passos descritos anteriormente devem ser repetidos, de forma a permitir que cada participante, e à vez, assuma a função de “emissor principal” e de “recetor principal”, evitando-se que os mesmos pares de atuação se mantenham, assim como o número da condicionante de ação atribuída.

Aplicação dos instrumentos de avaliação – parte 3 (30 minutos) [1 exemplar da folha de resposta de cada instrumento + 1 caneta por cada participante]

- *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 4 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

4.ª Sessão: Entrega e Receção de *Feedback* e Elogios

Plano da Sessão – Grupo de Oeiras

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados à estuava ativa e questionamento, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (25 minutos) [papéis com indicação de atividades de instrução; adereços previstos – 3 balões/participante; 1 bola/participante; 1 plasticina/participante; 1 folha branca/participante; 1 caneta esferográfica ou lápis de carvão/participante; 1 instrumento musical/participante]

- O grupo organiza-se num círculo.
- Os dinamizadores, posicionados lado a lado e incluídos na formação do círculo, devem segurar um recipiente com papéis dobrados no seu interior – sendo que em cada um se apresenta uma opção de atividade de instrução – 1) Técnicas de Futebol: fintar o adversário; 2) Técnicas de Andebol: rematar à baliza; 3) Técnicas de Pastelaria: dar forma a massa para bolos; 4) Técnicas de Malabarismo: fazer malabarismo; 5) Técnica de Desenho: criar uma caricatura do próprio; 6) Técnicas de Magia: fazer um truque de magia; 7) Técnicas de Música: tocar uma música; 8) Técnicas de Dança: reproduzir uma coreografia.
- O participante imediatamente à esquerda dos dinamizadores deve retirar à sorte um desses papéis, ler o que se encontra escrito no mesmo para si e entregá-lo aos dinamizadores, para que o guardem separadamente dos restantes papéis.
- Esse participante deve planejar a encenação da atividade de instrução que lhe calhou em 1 minuto ou menos, devendo incluir na sua encenação materiais indicados pelos dinamizadores, podendo ainda incluir outros materiais sugeridos pelo próprio, se aprovados previamente pelos dinamizadores (e.g.: Técnicas de Futebol: fintar o adversário – 1 bola/participante; Técnicas de Andebol: rematar à baliza – 1 bola/participante; Técnicas de Pastelaria: dar forma a massa para bolos – 1 plasticina/participante; Técnicas de Malabarismo: fazer malabarismo – 2-3 balões/participante; Técnica de Desenho: criar uma caricatura do próprio – 1 folha de papel branco/participante e 1 caneta esferográfica ou lápis de

carvão/participante; Técnicas de Magia: fazer um truque de magia – 1 caneta/participante e livro com exemplo de um truque de magia possível de ser feito com uma caneta; Técnicas de Música: tocar uma música – 1 instrumento musical/participante; Técnicas de Dança: reproduzir uma coreografia – 1 instrumento musical/dinamizador).

- Para a referida encenação, o participante deve simular uma situação de instrução em que o próprio assume o papel de “instrutor” e os restantes participantes assumem os papéis de “instruendos”.
- O participante “instrutor” deve começar por explicar a atividade e demonstrá-la, indicando em que zona da sala os participantes se devem colocar e que posições devem assumir.
- De seguida, os participantes “instruendos” devem realizar a atividade proposta de acordo com a instrução e demonstração do participante “instrutor” – sendo que esse deve observar em silêncio o desempenho dos mesmos.
- Posteriormente, o participante “instrutor” deve comentar a realização de cada um dos outros participantes, referindo uma coisa que ache que estão a fazer bem e outra que ache que poderiam fazer melhor, justificando ainda essa opinião (e.g.: “Estás a fazer _____ muito bem, porque _____. Podias fazer _____ melhor, porque _____.”).
- Depois, os “instruendos” devem indicar se concordam ou não com o *feedback* do “instrutor”, justificando a sua opinião.
- Seguidamente, os “instruendos” voltam a realizar a atividade indicada pelo instrutor, tentando incluir as sugestões do mesmo nessa nova tentativa de realização da tarefa.
- O “instrutor” deve observar a nova prestação de cada um dos restantes participantes e, no fim, apresenta um breve comentário sobre o desempenho geral do grupo na atividade proposta.
- Cada um dos “instruendos” deve também apresentar um breve comentário sobre o desempenho do “instrutor” ao longo da atividade.
- Os passos anteriormente descritos devem ser repetidos, de forma a que cada um dos participantes assuma uma vez o papel de “instrutor”.
 - Após cada ronda, os participantes devem voltar a formar o círculo inicial, sendo que o “instrutor” seguinte deve corresponder ao participante que se encontra à esquerda do que fez de “instrutor” por último.

Atividade 2 (15 minutos) [1 conjunto de instruções para a realização de um avião de papel/participante; 1 folha lisa/participante; 1 conjunto de pedaços de papel em número equivalente ao número de participantes/participante (cada conjunto associado a uma cor específica); 1 conjunto de pedaços de fita cola em número equivalente ao número de participantes/participante;]

Origami – avião de papel, quantos queres, sapos, chapéu, barco, flores...

- O grupo senta-se no chão, formando um círculo.
- Os dinamizadores entregam um conjunto de instruções de construção de um avião a cada um dos participantes – que analisam, de seguida, em conjunto com os mesmos.
- Os dinamizadores entregam uma folha de papel lisa a cada um dos participantes.
- Os dinamizadores iniciam a demonstração concreta da construção de um avião de papel, sendo que os participantes devem construir os seus aviões de papel ao mesmo tempo que os dinamizadores, acompanhando-os passo a passo.
 - Os dinamizadores só devem avançar para o passo seguinte da demonstração após todos os participantes terem executado o último passo apresentado.
 - Os participantes só devem avançar para o passo seguinte da construção após os dinamizadores o terem demonstrado.
- Após a construção dos respetivos aviões de papel, os participantes devem passar simultaneamente o seu avião de papel à pessoa que se encontra imediatamente à sua direita, que por sua vez, o deve passar à pessoa à sua direita, ao mesmo tempo que os restantes participantes, e assim sucessivamente – até que cada avião de papel voltem às mãos do seu autor original (sendo que, em cada momento, cada participante só deve ter um avião em mãos e todos devem ter um avião em mãos).
 - Antes dos participantes que recebem o avião de outra pessoa o passarem para a pessoa seguinte, devem escrever num dos pedaços de papel disponíveis (atempadamente preparados e entregues pelos dinamizadores, mediante a finalização da construção dos aviões de papel) um elogio referente ao avião que têm em mãos, sendo que, de seguida, o devem colar numa das asas desse avião.
 - Quando cada avião regressa às mãos do seu autor original, esse também deve escrever um elogio referente à sua própria construção e colá-lo numa das asas do mesmo.

- Cada participante deve fazer um elogio diferente a cada um dos aviões, sendo que os dinamizadores devem, se acharem necessário, sugerir alguns elogios que podem ser selecionados pelos participantes.
- Finalmente, cada um deve ler, à vez, os elogios atribuídos ao seu avião – não sendo necessário identificar os emissores de cada elogio.

Atividade 3 (25 minutos) [1 conjunto/participante de 10 cartões de pontuação – cada um com um número de 1 a 10; 10 cartões de elogio – cada um com um elogio (e.g.: divertido, engraçado, criativo, surpreendente, original, bonito); 10 cartões em branco; 1 folha de papel]

- O grupo deve organizar-se num círculo.
- Cada participante deve ser incentivado a recordar e enunciar qual a atividade que instruiu durante a primeira atividade realizada.
- Os dinamizadores informam que cada participante irá simular estar presente num concurso de talentos – uma vez como concorrente e nas outras vezes como jurado.
- Cada participante deve planear uma *performance* com uma duração de 30 segundos associada a à atividade que instruiu anteriormente, tendo 2 minutos para o fazer, podendo na sua atuação utilizar o espaço disponível da forma que considerar indicadas e os adereços que considerar necessários (mediante a aprovação dos dinamizadores).
- Os dinamizadores, antes de cada nova atuação, devem retirar um papel à sorte com o nome de um dos participantes de entre um conjunto de papéis com o nome de todos os participantes (não voltando a adicionar o papel retirado ao conjunto de papéis).
- O participante sorteado deve indicar o local e posição que os restantes participantes, que assumirão o papel de jurados, devem apresentar, para assistir à sua atuação.
- Os dinamizadores atribuem a cada “jurado” um conjunto de cartões com números de 1 a 10 e colocam junto dos jurados um outro conjunto de cartões com elogios pré-definidos e ainda um outro conjunto de cartões em branco – indicando aos participantes que naquele poderão escrever elogios à sua escolha que queiram atribuir a uma atuação, após a sua realização.

- O participante sorteado realiza a sua atuação – que deve ser cronometrada pelos dinamizadores, que lhe devem indicar os momentos de início e término do período de atuação.
- Após a sua atuação, cada um dos “jurados” deve atribuir uma pontuação e um elogio à prestação do “concorrente, segurando os cartões correspondentes.
 - Os dinamizadores devem apontar, numa folha de papel, o total da pontuação atribuída à atuação do participante e registam os elogios selecionados.
- Posteriormente, cada “jurado” deverá comentar a atuação do “concorrente”, indicando o que gostaram mais, o que gostaram menos e sugestões que possam oferecer, relativamente ao desempenho do “concorrente”, procurando justificar a pontuação e elogio que cada um selecionou para o avaliar, e ainda agradecer a sua apresentação.
- Por fim, o “concorrente” deve agradecer os comentários dos “jurados” e responder, de forma geral, aos mesmos – indicando se concorda com o que foi dito ou não sobre o seu desempenho.
- De seguida, os dinamizadores devem sortear o nome de um novo “concorrente”, de acordo com a forma já enunciada, sendo que os passos já descritos, que sucedem essa tarefa, devem ser repetidos.
 - Tais passos devem ser repetidos até que todos os participantes tenham assumido o papel de “concorrente”.

Atividade 4 (10 minutos) [instrumento musical - maracas]

- Os participantes devem distribuir-se pelo espaço.
- Depois de selecionarem o seu ponto de partida, os participantes devem manter-se nesse local de olhos fechados.
- Quando os dinamizadores derem indicação para tal, os participantes devem caminhar pelo espaço, mantendo os seus olhos fechados.
 - Enquanto caminham, devem ser incentivados a reconhecer e discriminar sons do ambiente (guardando para si as respostas).
 - Devem também evitar chocar contra os outros participantes ou obstáculos existentes no espaço.
 - Quando os dinamizadores tocarem o instrumento musical, cada participante deve procurar ir ao encontro de outro, caminhando calmamente.

- Quando dois participantes se encontrarem, devem colocar a mão sobre o ombro do par, abrir os olhos, olhar para o par, dar um aperto de mão e referir o nome do par com que se cruzaram.
- Depois continuam a caminhar como anteriormente pelo espaço, atentos aos sons do envolvimento – até que os dinamizadores voltem a tocar o instrumento musical, quando acharem conveniente, e assim sucessivamente.
- Os participantes devem tentar encontrar-se com um participante diferente de cada vez que procuram por um, contudo, durante o decurso de toda a atividade, não devem falar – a não ser no momento em que devem referir o nome do par com que interagiram.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 5 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

5.ª Sessão: Expressão de Desacordo

Plano da Sessão – Grupo de Oeiras

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados à entrega de *feedback* e entrega de elogios, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (15 minutos) [instrumentos musicais – e.g.: maracas, pandeireta, xilofone, claves de rumba, garrafas de arroz, etc.]

- Cada um escolhe um instrumento musical.
- Os participantes devem mover-se/dançar pelo espaço de acordo com o ritmo estabelecido, enquanto tocam os respetivos instrumentos musicais.
 - Cada participante deve marcar com o seu instrumento musical um ritmo à sua escolha.
 - Cada participante pode fazer pausas de 5 segundos quando quiser, sendo que durante as mesmas deve parar de tocar o seu instrumento musical e ficar imobilizado durante o período da pausa.

Atividade 2 (15 minutos) [estojo com lápis/canetas de diferentes cores]

- O grupo organiza-se num círculo.
- Os dinamizadores devem colocar um estojo com lápis/canetas de diferentes cores no centro do círculo.
- Cada um dos participantes deve, à vez, retirar um lápis/caneta do estojo, sem olhar para o seu interior.
 - Para tal, na sua vez, cada participante deve deslocar-se até ao centro do círculo, retirar o objeto, mostrá-lo aos restantes elementos e voltar ao seu lugar.
 - Nessa altura, esse participante deve referir o nome da cor do lápis/caneta que tem na mão.
 - Seguidamente, os restantes elementos devem, à vez – desde o participante que se encontra à esquerda do primeiro até ao que se encontra à sua direita,

fletir o pescoço – caso concordem totalmente com a identificação da cor do objeto feita anteriormente, ou rodar a cabeça para os lados – caso não concordem totalmente, enquanto enunciam o nome da cor que atribuem ao objeto.

- Depois, cada participante, à vez – desde o que segura o objeto até ao que se encontra à sua direita, deve realizar um movimento e referir o nome de um sentimento que associe à cor que atribui ao objeto.
- Os passos anteriormente descritos devem ser repetidos, de forma a que cada um dos participantes inicie uma ronda da atividade, indo buscar um lápis/caneta ao estojo colocado no centro do círculo.

Atividade 3 (15 minutos)

- O grupo organiza-se num círculo.
- Os dinamizadores devem explicar que será realizada uma atividade de *role-play* em que um dos participantes receberá um conjunto de indicações de atuação e os restantes receberão um outro conjunto.
- O grupo deve escolher um dos participantes para sair da sala, juntamente com um dos dinamizadores.
 - O dinamizador que sai com o participante selecionado deve, já fora da sala, sugerir que o mesmo assuma o papel de alguém que chega constantemente atrasado aos seus compromissos e que está, novamente, a chegar atrasado a um encontro de amigos – pelo que deve tentar justificar-se/desculpar-se da forma que achar mais adequada à situação.
 - O dinamizador que fica na sala com os restantes participantes deve, depois dos outros dois elementos saírem, sugerir que esses assumam o papel de amigos que está constantemente a ser deixados à espera pelo amigo que se atrasa sempre e que se voltou a atrasar para o seu encontro de amigos combinado – pelo que devem tentar mostrar ao referido amigo, da forma que acharem menos adequada para tal, que não estão de acordo com o facto do mesmo se atrasar constantemente para os compromissos que tem com os amigos.
- O dinamizador e o participante que se encontram fora da sala devem voltar a entrar 2 minutos após a sua saída, sendo que nesse período de tempo cada participante deve planear a sua atuação.

- O participante deve entrar logo a desempenhar o papel que lhe foi atribuído, sendo que os restantes participantes devem ser incentivados a seguir a sua iniciativa.
- O grupo deve realizar a situação de *role-play* proposta durante cerca de 5 minutos.

Atividade 4 (15 minutos)

- O grupo organiza-se num círculo.
- Os dinamizadores devem explicar que será realizada uma atividade de *role-play* em que cada um dos participantes deverá assumir o papel de adepto de uma equipa de futebol diferente da dos restantes, que se encontra com o seu grupo de amigos num café para conversar sobre futebol – pelo que deve não só defender a sua opinião sobre as várias equipas de futebol apresentadas, mas também reconhecer a opinião dos outros, utilizando estratégias de expressão de desacordo o mais adequadas quanto possível.
- Os participantes devem planear individualmente a sua atuação em 2 minutos ou menos.
- O grupo deve realizar a situação de *role-play* proposta durante cerca de 5 minutos.

Atividade 5 (15 minutos) [objetos variados]

- O grupo organiza-se num círculo.
 - Os participantes devem manter-se na sua posição de olhos fechados.
- Os dinamizadores devem entregar um objeto à sua escolha a um dos participantes.
- O participante deve receber o objeto, mantendo-se de olhos fechados e segurando-o entre os seus cotovelos.
 - Nesse momento, deve tentar identificar o objeto que tem em sua posse não só através do toque no mesmo, mas também através do seu cheiro e som.
 - Após 15 segundos, deve enunciar em voz alta uma característica do objeto que tenha identificado (e.g.: forma, textura, dureza, peso, cheiro, som).
 - Enquanto isto, os restantes participantes devem estar atentos aos sons do participante que segura o objeto e desse mesmo objeto.
- Posteriormente, o participante que segura o objeto, deve passá-lo ao participante que se encontra imediatamente à sua direita.
 - O participante que recebe o objeto deve segurá-lo também entre os seus cotovelos, repetindo as tarefas realizadas pelo participante anterior.

- A característica do objeto indicada pelo participante deve ser diferente da apresentada anteriormente.
- Os passos acima descritos devem ser repetidos até que o objeto tenha passado por todos os participantes.
 - Depois, mediante a indicação dos dinamizadores para tal, os participantes devem abrir os olhos e verificar qual o objeto que analisaram e debater se as características referidas sobre o mesmo podem ser confirmadas.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 5 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

6.ª Sessão: Autoconceito + Síntese Intercalar

Plano da Sessão – Grupo de Oeiras

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados à expressão de desacordo, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Síntese dos temas abordados anteriormente (10 minutos)

- **Atividade 1** [1 conjunto de 6 cartões com nomes – cada um com o nome de um dos temas abordados no âmbito da Comunicação Interpessoal; 1 conjunto de 6 cartões com imagens – cada um com uma imagem referente a um dos temas abordados no âmbito da Comunicação Interpessoal]

- Os dinamizadores colocam os cartões com imagens dispostos em linha sobre uma superfície lisa e com as respetivas frentes viradas para cima.
- De seguida, os participantes devem escolher um dos cartões, conjuntamente, apontando para um dos mesmos.
- Após isso, os dinamizadores devem incentivar cada um dos participantes a fazer uma breve descrição da imagem selecionada.
- Depois os dinamizadores também devem apresentar uma descrição possível para a imagem selecionada, procurando incluir na mesma, de forma sintetizada, aspetos indicados anteriormente pelos participantes.
- Posteriormente, cada um dos participantes deve realizar um comentário sobre a forma como a imagem escolhida se relaciona com os conteúdos e atividades apresentados em sessões anteriores.
- Seguidamente, os participantes devem tentar identificar, conjuntamente, o nome do tema abordado em sessão a que se refere a imagem analisada.
- Por fim, os dinamizadores devem apresentar o cartão com o nome do tema correspondente à imagem considerada, de forma a confirmar a veracidade das respostas dos participantes.
- Os passos anteriormente descritos devem ser repetidos até que cada um dos pares imagem-tema tenha sido debatido uma vez.

Atividade 2 (10 minutos) [1 conjunto de 4 papéis em branco por cada participante e 1 caneta esferográfica por cada participante; 1 instrumento musical por cada dinamizador]

- Os participantes organizam-se num círculo.
- Os dinamizadores explicam que em cada ronda da atividade os participantes devem escrever/desenhar num dos papéis algo referente à categoria solicitada: 1. filme preferido; 2. comida favorita; 3. local preferido; 4. objeto favorito.
- Posteriormente, devem dobrar os respetivos papéis em quatro e segurá-los nas suas mãos.
- Depois devem deslocar-se pela sala, evitando caminhar no mesmo sentido/direção que os restantes.
- Quando os dinamizadores fizerem um som pré-definido com os instrumentos musicais, cada um dos participantes deve trocar de papel com um outro participante – sendo que os pares para troca não se podem repetir consecutivamente.
 - Os dinamizadores podem fazer sons diferentes dos pré-definidos – pelo que, se assim acontecer, os participantes não deverão trocar de papéis nesses momentos.
 - Os dinamizadores devem proporcionar a realização de, pelo menos, 5 trocas de papéis entre os participantes.
- Seguidamente, mediante a indicação dos dinamizadores, os participantes devem voltar a formar um círculo.
- Nessa altura, à vez, cada um dos participantes deve ler o que está escrito no papel que segura e indicar o nome da pessoa que considera ser a sua autora.
- Após todos terem lido o conteúdo dos papéis que seguram, cada participante, à vez, deve indicar o que escreveu, lembrando a quem foi atribuída a autoria do conteúdo do seu papel e confirmando a veracidade da resposta.
- Os passos anteriormente descritos devem ser repetidos até que as diversas rondas indicadas sejam concluídas.

Atividade 3 (15 minutos) [1 papel em branco por cada participante; 1 caneta esferográfica por cada participante; 1 pequeno recipiente]

- Cada participante deve começar por escrever o seu nome num papel, dobrando, de seguida, o papel em quatro.
- Os dinamizadores devem recolher os papéis, colocando-os num pequeno recipiente.
- Os participantes devem sentar-se, formando um círculo.

- Cada participante, à vez, deve tirar à sorte um dos papéis colocados no recipiente, lendo o seu conteúdo sem, contudo, o revelar aos restantes participantes.
- Um dos participantes deve começar por representar de forma não verbal comportamentos que considere que caracterizam o participante cujo nome se encontra no papel que retirou – tendo 30 segundos para planear a sua representação, antes de a iniciar, assim como 30 segundos para a realizar.
 - a. Os dinamizadores devem fazer a monitorização do tempo através do recurso a uma ampulheta/cronómetro devendo avisar os participantes relativamente aos momentos de início e término da contagem do tempo disponível.
 - b. Com base nessa representação, cada um dos restantes participantes, à vez, deve fazer uma pergunta, cuja resposta só possa ser “sim” ou “não”, sobre a representação observada, que possa guiar a descoberta do nome da pessoa representada – sendo que o participante que executa a representação deve responder às questões que lhe são colocadas apenas através de gestos, ou seja, recorrendo apenas a formas de comunicação não verbal.
 - i. Nenhum dos participantes deve indicar o nome do participante a que acha que se refere a representação, durante a tarefa – sendo que, posteriormente, haverá um momento destinado a tal.
 - ii. A tarefa anteriormente descrita deve ser repetida até que todos os participantes tenham feito a representação que lhes calhou.
- De seguida, os dinamizadores devem solicitar que cada participante indique, à vez e no âmbito de cada representação, o nome do participante a que acha que cada uma das representações realizadas se referiu – sendo o autor de cada representação o último a indicar o nome do participante representado.
 - a. Após ser revelada, à vez, a resposta correta referente a cada uma das representações, cada participante deve indicar o seu nível de acordo com a representação, assim como elogiar o desempenho do seu autor e ainda comentar o que é que, de acordo com a sua opinião, foi bem executado e o que é que poderia ter sido melhor realizado.

Atividade 4 (15 minutos) [1 ficha por cada participante]

- Os dinamizadores devem começar por explicar que na presente atividade cada um irá pensar em si mesmo, devendo preencher a ficha que lhes será entregue de acordo com a percepção que têm de si mesmos e das suas características (aspirações, sentimentos, competências)
- Cada participante deve preencher a respetiva ficha, tendo até 4 minutos para o efeito.
- Após os participantes concluírem o preenchimento das respetivas fichas, os dinamizadores devem incentivá-los a partilhar as suas respostas que acharem pertinentes e as suas reflexões pessoais sobre a realização da atividade proposta.

Modelo da Ficha

Eu sei _____
Eu era _____
Eu tenho _____
Eu não _____
Eu desejo _____
Eu devo _____
Eu posso _____
Eu quero _____
Eu sou _____
Eu consigo _____
Eu sinto _____
Eu penso _____

Atividade 5 (15 minutos) [1 folha branca por cada participante e diversos lápis de cor/canetas de feltro]

- Os participantes devem distribuir-se pelo espaço, procurando um local onde possam ficar a desenhar sobre uma superfície lisa.
- Os dinamizadores devem entregar uma folha branca dobrada a meio a cada um dos participantes.
- Os dinamizadores devem começar por explicar aos participantes que, num dos lados exteriores das folhas dobradas que lhes foram entregues, devem desenhar-se a si mesmos, de acordo com a percepção que têm dos próprios (i.e. “como é que eu me vejo?”)
 - Adicionalmente, os dinamizadores devem explicar aos participantes que devem também desenhar/escrever algo em torno do desenho da sua figura que seja representativo de características físicas e psicológicas suas que destaque relativamente a si mesmo, podendo estar associadas a preferências, qualidades, dificuldades, ações, pensamentos, sentimentos.

- Os participantes devem realizar a tarefa solicitada, utilizando os materiais de desenho disponíveis, tendo até 5 minutos para o fazer.
- Seguidamente, os dinamizadores devem explicar aos participantes que, no restante lado exterior das folhas dobradas que lhes foram entregues, devem voltar a desenhar-se a si mesmos, mas de acordo com a perceção que consideram que os outros têm dos próprios (i.e. “como é que os outros me vêem?”).
 - Adicionalmente, os dinamizadores devem explicar aos participantes que devem também desenhar/escrever algo em torno do desenho da sua figura que seja representativo de caraterísticas físicas e psicológicas suas que considerem que os outros destaquem em relação aos próprios, podendo estar associadas a preferências, qualidades, dificuldades, ações, pensamentos, sentimentos.
- Os participantes devem realizar a tarefa solicitada, utilizando os materiais de desenho disponíveis, tendo até 5 minutos para o fazer.
- Os dinamizadores e participantes devem sentar-se, formando um círculo.
- Os participantes devem desdobrar a sua folha e mostrar ambos os desenhos, lado a lado, que cada um realizou.
- Os dinamizadores devem incentivar os participantes a partilharem as suas reflexões sobre o processo e resultado da atividade realizada.
 - Tal reflexão, deve ser complementada pela identificação, por parte de cada participante e à vez, das suas 2 caraterísticas físicas/psicológicas que mais aprecia e das suas 2 caraterísticas físicas/psicológicas que menos aprecia, assim como pela identificação de 2 caraterísticas físicas/psicológicas que adicionaria ao conjunto de 2 caraterísticas suas que aprecia e de 2 caraterísticas que trocava pelas suas duas caraterísticas que menos aprecia.

Atividade 5 (10 minutos) [instrumento musical - maracas]

- Os participantes devem distribuir-se pelo espaço.
- Depois de selecionarem o seu ponto de partida, os participantes devem manter-se nesse local de olhos fechados.
- Quando os dinamizadores derem indicação para tal, os participantes devem caminhar pelo espaço, mantendo os seus olhos fechados.
 - Enquanto caminham, devem ser incentivados a reconhecer e discriminar sons do ambiente (guardando para si as respostas).

- Devem também evitar chocar contra os outros participantes ou obstáculos existentes no espaço.
- Quando os dinamizadores tocarem o instrumento musical, cada participante deve procurar ir ao encontro de outro, caminhando calmamente.
 - Quando dois participantes se encontrarem, devem colocar a mão sobre o ombro do par, abrir os olhos, olhar para o par, dar um aperto de mão e referir o nome do par com que se cruzaram.
 - Depois continuam a caminhar como anteriormente pelo espaço, atentos aos sons do envolvimento – até que os dinamizadores voltem a tocar o instrumento musical, quando acharem conveniente, e assim sucessivamente.
- Os participantes devem tentar encontrar-se com um participante diferente de cada vez que procuram por um, contudo, durante o decurso de toda a atividade, não devem falar – a não ser no momento em que devem referir o nome do par com que interagiram.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 5 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

7.ª Sessão: Reconhecimento e Expressão de Sentimentos

Plano da Sessão – Grupo de Oeiras

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados ao autoconceito, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (10 minutos) [cadeiras em número inferior ao número de participantes (-1 cadeira em relação ao número de participantes); 1 ficheiro áudio associado a cada sentimento considerado (e.g.: felicidade, solidão, amor, fúria, determinação, tentação, ansiedade); 1 leitor de ficheiros áudio]

- Os participantes organizam-se em torno do círculo de cadeiras criado previamente pelos dinamizadores.
- Os dinamizadores devem dar início à reprodução de um dos ficheiros áudio, que deverá manter-se entre 15 a 30 segundos.
 - Durante esse período, os participantes devem manter-se em silêncio e deslocar-se pelo espaço, tentando explorar a maior área possível, enquanto se movimentam ao ritmo do som em reprodução e procuram identificar um sentimento que esse par movimento-som possa despoletar nos próprios.
- Posteriormente, os dinamizadores devem interromper a reprodução da música.
 - Nesse momento, os participantes devem colocar-se, de algum modo – parcial ou totalmente, sobre as cadeiras previamente dispostas em círculo, encontrando, conjuntamente, através da comunicação não verbal, forma de todos os participantes ficarem com pelo menos uma parte do seu corpo apoiada sobre a superfície de pelo menos uma das cadeiras e, portanto, com pelo menos parte do seu próprio peso a ser sustentado pela força exercida pela cadeira nos seus corpos.
 - Para tal, caso considerem pertinente, podem alterar o posicionamento das cadeiras, desde que as mesmas continuem a formar um círculo entre si.
 - Os participantes devem ter 10 segundos, no máximo, para concluir a tarefa.

- Se os participantes concluírem com sucesso a tarefa anterior, os dinamizadores devem retirar uma cadeira do conjunto inicial; se os participantes não concluírem a tarefa anterior com sucesso, os dinamizadores devem manter o conjunto de cadeiras existente.
- De seguida, os dinamizadores devem incentivar os participantes a identificar e partilhar o que é que estavam a pensar/sentir em relação à música reproduzida, antes e depois da mesma ser interrompida.
- Por fim, os dinamizadores devem dar início à reprodução de outra música, sendo que os passos anteriormente devem ser repetidos.
 - Esses mesmos passos devem ser repetidos ao longo de 3 rondas, no mínimo, ou até que apenas reste uma cadeira em jogo.

Sentimento-base	Designação do ficheiro áudio	Link do ficheiro áudio
Felicidade	Happy - Pharrell Williams (OFFICIAL INSTRUMENTAL)	https://www.youtube.com/watch?v=bSgl08QkR-U&feature=youtu.be
Solidão	True Colors (from Trolls) (Cover Instrumental) [In the Style of Justin Timberlake & Anna Kendrick]	https://www.youtube.com/watch?v=_28JOTc-L0M
Amor/Tranquilidade	Can't Help Falling In Love - Elvis Presley - Violin cover	https://www.youtube.com/watch?v=dbVR391HzT8
Fúria	Eminem Feat. Lil Wayne - No Love (Instrumental)	https://www.youtube.com/watch?v=OS3dZxsaOPw
Determinação	trolls soundtracks Get Back Up Again instrumental	https://www.youtube.com/watch?v=Er7qCRH3UFA
Tentação	The Pink Panther Theme Song (Original Version)	https://www.youtube.com/watch?v=9OPc7MRm4Y8
Ansiedade	Harry Potter Theme Song	https://www.youtube.com/watch?v=Htaj3o3JD8I

Atividade 2 (15 minutos) [1 ficheiro vídeo associado a uma curta metragem de animação subjacente à temática dos sentimentos; 1 leitor de ficheiros vídeo; 5 cartões com imagens/participante – cada uma com uma imagem referente à expressão facial/corporal de cada uma das seguintes emoções: tristeza, alegria, medo, nojo, ira]

- Os participantes organizam-se num semicírculo, colocando-se virados para o ecrã em que será transmitido o vídeo.

- Os dinamizadores devem iniciar a reprodução do vídeo a que os participantes devem assistir em silêncio até ao fim.
- Depois, cada participante à vez deve descrever um acontecimento apresentado no vídeo de que se recorde – sendo que um mesmo acontecimento não pode ser descrito novamente por outro participante.
 - Após cada descrição, todos os participantes devem, individualmente, selecionar o cartão com a imagem que melhor se associa a um sentimento que caracterize o acontecimento identificado – sendo que cada participante deve manter o cartão selecionado nas suas mãos e virado para si.
 - Posteriormente, mediante a indicação dos dinamizadores, todos os participantes devem virar a frente do cartão selecionado para o centro do semicírculo e verificar se existem escolhas diferentes e/ou iguais entre si.
 - Cada participante, à vez, deve ainda ser incentivado a justificar a sua escolha, enquanto os restantes participantes devem indicar se, de alguma forma, concordam com a opinião do primeiro.

Título da curta-metragem	<i>Brain Divided</i>
Designação do ficheiro vídeo	Razão x Emoção: Animação que inspirou o filme "Divertida Mente" (Inside Out) da PIXAR
Link do ficheiro vídeo	https://www.youtube.com/watch?v=TTq3R7jJSh8

Atividade 3 (20 minutos) [1 papel em branco por cada participante; 1 caneta esferográfica por cada participante; 1 pequeno recipiente]

- Cada participante deve começar por escrever o seu nome e o nome de um sentimento à sua escolha no respetivo papel, tendo conhecimento que, seguidamente, irá proceder à representação de um acontecimento que associe ao sentimento selecionado.
- Posteriormente, os participantes devem entregar os papéis escritos e previamente dobrados em quatro aos dinamizadores.
- Os dinamizadores devem recolher os papéis, colocando-os num pequeno recipiente.
- Os participantes devem sentar-se, formando um círculo.
- À sorte, os dinamizadores devem retirar e abrir um dos papéis recolhidos e revelar aos participantes apenas o nome da pessoa escrito no mesmo.

- O participante indicado deve começar por representar de forma não verbal do acontecimento associado ao sentimento selecionado previamente por si – tendo 30 segundos para planear a sua representação, antes de a iniciar, assim como 30 segundos para a realizar (caso o participante considere pertinente, pode convidar outros participantes a realizarem a representação consigo – atribuindo-lhes tarefas a desempenhar, sem revelar o nome do sentimento selecionado nem a descrição completa da representação planeada).
 - a. Os dinamizadores devem fazer a monitorização do tempo através do recurso a uma ampulheta/cronómetro devendo avisar os participantes relativamente aos momentos de início e término da contagem do tempo disponível.
 - b. Com base nessa representação, cada um dos restantes participantes, à vez, deve fazer uma pergunta, cuja resposta só possa ser “sim” ou “não”, sobre a representação observada, que possa guiar a descoberta do acontecimento representado – sendo que o participante que executa a representação deve responder às questões que lhe são colocadas apenas através de gestos, ou seja, recorrendo apenas a formas de comunicação não verbal.
 - c. De seguida, os dinamizadores devem solicitar que cada participante indique, à vez, o nome do sentimento a que acha que a representação realizada se refere.
 - d. Por último, o autor da representação deve indicar o nome do sentimento representado e justificar a sua associação ao acontecimento selecionado.
 - e. Após a revelação da resposta correta pelo autor da representação, cada um dos restantes participantes deve indicar o seu nível de acordo com a associação do sentimento escolhido ao acontecimento representado.
- Os passos anteriormente descritos devem ser repetidos até que todos os participantes tenham assumido o papel de autor de uma representação.

Atividade 4 (20 minutos) [1 folha branca por cada participante e diversos lápis de cor/canetas de feltro]

- Os participantes devem distribuir-se pelo espaço, procurando um local onde possam ficar a desenhar sobre uma superfície lisa.
- Os dinamizadores devem entregar uma folha branca dobrada a meio a cada um dos participantes.

- Os dinamizadores devem começar por explicar aos participantes que, num dos lados exteriores das folhas dobradas que lhes foram entregues, devem desenhar o cenário de um mundo que considerem ideal/perfeito.
 - Os participantes devem realizar a tarefa solicitada, utilizando os materiais de desenho disponíveis, tendo até 5 minutos para o fazer.
- Seguidamente, os dinamizadores devem explicar aos participantes que, no restante lado exterior das folhas dobradas que lhes foram entregues, devem desenhar o cenário de um mundo que considerem caótico/imperfeito.
 - Os participantes devem realizar a tarefa solicitada, utilizando os materiais de desenho disponíveis, tendo até 5 minutos para o fazer.
- Os dinamizadores e participantes devem sentar-se, formando um círculo.
- Os participantes devem desdobrar a sua folha e mostrar ambos os desenhos, lado a lado, que cada um realizou.
- Os dinamizadores devem incentivar os participantes a partilharem as suas reflexões sobre o processo e resultado da atividade realizada.
 - Tal reflexão, deve ser complementada pela identificação de sentimentos que cada participante acha que experienciaria em cada um dos vários cenários representados.

Atividade 5 (10 minutos) [objetos variados]

- O grupo organiza-se num círculo.
 - Os participantes devem manter-se na sua posição de olhos fechados.
- Os dinamizadores devem entregar um objeto à sua escolha a um dos participantes.
- O participante deve receber o objeto, mantendo-se de olhos fechados e segurando-o entre os seus antebraços.
 - Nesse momento, deve tentar identificar o objeto que tem em sua posse não só através do toque no mesmo, mas também através do seu cheiro e som.
 - Após 15 segundos, deve enunciar em voz alta uma característica do objeto que tenha identificado (e.g.: forma, textura, dureza, peso, cheiro, som).
 - Enquanto isto, os restantes participantes devem estar atentos aos sons do participante que segura o objeto e desse mesmo objeto.
- Posteriormente, o participante que segura o objeto, deve passá-lo ao participante que se encontra imediatamente à sua direita.

- O participante que recebe o objeto deve segurá-lo também entre os seus cotovelos, repetindo as tarefas realizadas pelo participante anterior.
 - A característica do objeto indicada pelo participante deve ser diferente da apresentada anteriormente.
- Os passos acima descritos devem ser repetidos até que o objeto tenha passado por todos os participantes.
- Depois, mediante a indicação dos dinamizadores para tal, os participantes devem abrir os olhos e verificar qual o objeto que analisaram e debater se as características referidas sobre o mesmo podem ser confirmadas.
- Por fim, os dinamizadores devem ainda incentivar os participantes a refletirem sobre o que as sensações reconhecidas os fazem sentir/pensar.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 6 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

8.ª Sessão: Gestão do Stress

Plano da Sessão – Grupo de Oeiras

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados ao reconhecimento e expressão de sentimentos, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (15 minutos) [1 ficheiro áudio associado a uma música instrumental e calma, 1 leitor de ficheiros áudio]

- Os participantes dispõem-se na sala com os ombros descaídos e a cabeça baixa.
- Os dinamizadores devem incentivar os participantes a concentrarem-se na sua respiração, enquanto procuram respirar cada vez mais devagar, mantendo-se imóveis no seu lugar.
- Depois, enquanto alternam movimentos de inspiração e expiração, os participantes devem ainda elevar a cabeça e os ombros nos momentos de inspiração – fazendo o movimento inverso durante os momentos de expiração (baixando a cabeça e os ombros).
 - Posteriormente, mediante a sugestão dos dinamizadores, ao invés de elevarem apenas a cabeça e os ombros nos referidos momentos, os participantes devem alongar/esticar os braços por cima da cabeça – fazendo o movimento inverso durante os momentos de expiração (baixando a cabeça, ombros e braços).
- Os dinamizadores dão início à reprodução do ficheiro áudio.
- De seguida, após a indicação dos dinamizadores para tal, os participantes devem começar a caminhar da forma que entenderem pela sala, ao ritmo da música.
 - De seguida, os dinamizadores devem solicitar que os participantes se desloquem, primeiro, numa posição ereta e rígida (como se fossem soldados), depois, numa posição curvada e corcunda (como se fossem homens das cavernas), seguidamente, em biquinhos de pés (como se fossem bailarinos), posteriormente, com passos largos (como se fossem gigantes) e, por fim, como caminham normalmente.

- Os dinamizadores devem incentivar os participantes a refletir sobre as sensações percebidas ao nível do seu corpo em função das diferentes posturas realizadas durante a atividade.
 - Os dinamizadores devem monitorizar o tempo de realização de cada tarefa – contando com cerca de 1 minuto para cada uma, mas sem revelar antecipadamente o tempo previsto para a realização das mesmas aos participantes.
- Após a realização das tarefas referidas, os dinamizadores devem desligar a música e pedir que os participantes se sentem dispostos em círculo, para que possam debater em grupo as sensações percebidas em função das várias posturas realizadas, a forma como se sentiram durante a realização da atividade, as posturas que consideram mais ou menos confortáveis e porquê, as posturas em que percecionaram maior tensão muscular e os sinais corporais/propriocepetivos que permitiram identificar essa tensão.

Atividade 2 (45 minutos) [5 pedaços de papel/participante, 1 caneta esferográfica/participante, 2 balões/participante]

- Os participantes organizam-se num círculo.
- Os dinamizadores devem entregar 5 pedaços de papel e uma esferográfica a cada participante, e solicitar que os mesmos descrevam em breves palavras 5 situações passadas, presentes ou futuras, que considerem consistem atuais fontes de stress, escrevendo cada descrição em cada pedaço de papel.
 - Os participantes devem concluir a tarefa em cerca de 5 minutos, enrolando, de seguida, cada papel, de forma a criar um rolo fino com cada um.
 - Posteriormente, os participantes devem ser incentivados a partilhar as suas reflexões sobre as situações seleccionadas, procurando identificar os sentimentos provocados pelas mesmas, os seus antecedentes, os seus consequentes, a sua frequência de ocorrência, a sua duração e a origem do problema associado à situação.
- Os dinamizadores devem entregar um balão vazio a cada participante e solicitar que os mesmos coloquem os rolos de papel criados no interior do balão.
- De seguida, os participantes devem encher os respetivos balões, através do sopro, enquanto pensam, à vez, em cada uma das situações inseridas no seu interior, enchendo o balão de acordo com o nível de stress provocado por cada uma das

- situações consideradas – ou seja, quanto maior o stress provocado por determinada situação, maior deverá ser a quantidade de ar utilizada para encher o balão.
- Após o enchimento do respetivo balão, os participantes devem dar um nó na ponta do mesmo, de forma a evitar que o ar saia do seu interior.
 - Depois, os participantes devem identificar sentimentos negativos provocados pelas situações consideradas, no seu conjunto ou individualmente, escrevendo-os no exterior do seu balão.
 - Os participantes devem ter 2 minutos para concluir a tarefa, sendo que cada participante deve escrever, no seu balão, pelo menos, 3 sentimentos distintos.
 - Seguidamente, os participantes devem ser incentivados a partilhar as suas reflexões sobre os sentimentos selecionados em associação às situações consideradas e ainda sobre a forma como geralmente lidam com tais sentimentos e situações.
 - Após isso, os participantes devem rebentar o seu balão, individualmente ou com a ajuda de outros elementos à sua escolha, utilizando apenas o corpo para tal, enquanto pensam em eventuais estratégias negativas/antissociais a que recorram para lidar com as situações e sentimentos identificados previamente.
 - As zonas de rebentamento dos balões dos participantes devem encontrar-se distantes umas das outras, de modo a evitar que os papéis dos vários participantes se misturem entre si.
 - Os participantes devem colocar o balão rebentado no lixo e guardar na sua mão os papéis enrolados que se encontravam no seu interior.
 - Os dinamizadores devem entregar um novo balão vazio a cada participante e solicitar que os mesmos coloquem os rolos de papel guardados no interior do balão.
 - Posteriormente, os participantes devem encher, novamente, os respetivos balões, através do sopro, enquanto pensam, à vez, em cada uma das situações inseridas no seu interior, enchendo o balão de acordo com o nível de stress provocado por cada uma das situações consideradas – ou seja, quanto maior o stress provocado por determinada situação, maior deverá ser a quantidade de ar utilizada para encher o balão.
 - Após o enchimento do respetivo balão, os participantes devem dar um nó na ponta do mesmo, de forma a evitar que o ar saia do seu interior.

- As dinamizadoras devem ainda incentivar os participantes a refletir sobre eventuais estratégias pró sociais que permitam lidar com as situações que consistam em fontes de stress e, consequentemente, com o stress e sentimentos negativos associados às mesmas.
- Depois, os participantes devem identificar estratégias positivas/pró sociais para lidar com os problemas e sentimentos negativos associados às situações consideradas, escrevendo-as no exterior do seu balão.
 - Os participantes devem ter 5 minutos para concluir a tarefa, sendo que cada participante deve escrever, no seu balão, pelo menos, 1 estratégia pró social por cada situação-problema considerada.
 - Seguidamente, os participantes devem ser incentivados a partilhar as suas reflexões sobre as estratégias selecionadas para lidar de forma pró social com cada uma das situações consideradas e ainda sobre os benefícios e dificuldades relativos à sua utilização no dia-a-dia.

Atividade 4 (15 minutos) [1 ficheiro áudio associado a uma música instrumental e calma, 1 leitor de ficheiros áudio]

- Os participantes organizam-se num círculo, ficando de costas voltadas para o seu interior e sentando-se numa cadeira.
- Os dinamizadores devem iniciar a reprodução da música.
- Os dinamizadores devem incentivar os participantes a concentrarem-se na música, enquanto procuram respirar cada vez mais devagar, mantendo-se imóveis no seu lugar.
 - Os dinamizadores devem sugerir que os participantes fechem os seus olhos, quando se sentirem confortáveis para isso.
- De seguida, após a indicação dos dinamizadores para tal, os participantes devem começar a automassajar-se.
 - Para tal, devem começar por envolver e pressionar as zonas de cada um dos dedos da sua mão dominante, durante cerca de 5 segundos, utilizando apenas a mão contrária, e progredindo no sentido do retorno venoso – da zona mais externa para a mais central.
 - Depois, devem fazer exatamente o mesmo, à vez, em relação a determinadas partes do corpo desse mesmo lado do corpo, que

correspondem às seguintes: mão, antebraço, cotovelo, braço, ombro.

- Seguidamente, devem massajar as mesmas partes corporais, pela mesma ordem, mas que se encontram do outro lado do corpo.
 - Por fim, devem envolver e pressionar, à vez, utilizando ambas as mãos, o pescoço e a cabeça, progredindo da zona mais inferior para a mais superior.
- Por fim, os dinamizadores devem interromper a reprodução da música e incentivar os participantes a refletirem sobre as sensações e sentimentos identificados em associação à realização da atividade proposta.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 5 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

9.ª Sessão: Gestão de Críticas e Acusações + Avaliação Intercalar

Plano da Sessão – Grupo de Oeiras

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados à gestão do stress, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (10 minutos) [1 ficheiro áudio associado a uma música instrumental previamente selecionada, 1 leitor de ficheiros áudio, 8 pedaços de papel – cada um com a definição de uma condição de deslocação]

- Um dos dinamizadores segura nas suas mãos 8 pedaços de papel dobrados em 4, sendo que em cada um deve ser apresentada uma condição de deslocação, de entre as seguintes: 1 e 2. Deslocar-se como se estivesse desconfiado de todos; 3 e 4. Descolar-se como se estivesse a acusar todos; 5 e 6. Deslocar-se como estivesse a ser acusado injustamente por todos; 7 e 8. Deslocar-se como se estivesse a ser acusado justamente por todos – pelo que cada uma das condições indicadas deve estar presente em dois papéis distintos.
- Cada participante, à vez e à sorte, deve retirar um dos papéis e verificar qual a condição que lhe foi atribuída, sem a revelar aos restantes participantes, guardando-o entre as suas mãos.
- De seguida, os participantes devem dispor-se pela sala, mantendo-se imóveis num local escolhido, em pé com os ombros descaídos e a cabeça baixa.
- Os dinamizadores dão início à reprodução do ficheiro áudio.
- De seguida, após a indicação dos dinamizadores para tal, os participantes devem começar a deslocar-se pela sala de acordo com a condição que lhes foi atribuída e ao ritmo da música.
 - Enquanto se deslocam, os participantes devem tentar focar-se não só no seu desempenho, mas também no dos outros, procurando olhar para os vários participantes e observar o seu comportamento.
 - Os participantes devem permanecer nessa tarefa durante cerca de 2 minutos, sendo que esse período de tempo deve ser monitorizado

pelos dinamizadores – que não devem revelar antecipadamente o tempo previsto para a realização da mesma aos participantes.

- Mediante a interrupção da reprodução da música, os participantes devem deixar de se deslocar de acordo com a condição que lhes foi atribuída e começar a caminhar normalmente pelo espaço.
 - Os participantes devem procurar concentrar-se na sua respiração e permitir que a mesma se torne cada vez mais profunda e lenta, alternando movimentos de inspiração e expiração.
 - Os participantes devem permanecer nessa tarefa durante cerca de 2 minutos, sendo que esse período de tempo deve ser monitorizado pelos dinamizadores – que não devem revelar antecipadamente o tempo previsto para a realização da mesma aos participantes.
- Posteriormente, os dinamizadores devem pedir aos participantes que se sentem dispostos em círculo, para que possam debater em grupo as experiências percebidas em função das condições de deslocação apresentadas, e ainda a forma como se sentiram durante a realização da atividade, as condições de deslocação que consideraram mais ou menos confortáveis e porquê.
 - Adicionalmente, cada participante deverá, à vez, apresentar comentários e ouvir comentários dos restantes participantes referentes ao seu desempenho da função que lhe foi atribuída, sendo que cada participante deve apresentar, de forma construtiva, uma crítica negativa e outra positiva relativamente à prestação de cada um.

Atividade 2 (10 minutos) [1 baralho de cartas]

- Os participantes organizam-se num círculo.
- Os dinamizadores devem distribuir as cartas do baralho pelos vários participantes, mantendo a frente das mesmas virada para baixo e sendo que os participantes devem apresentar igual número de cartas em sua posse, pelo que eventuais cartas que se encontrem a mais devem ser deixadas de parte.
 - Cada participante pode ver as frentes das suas respetivas cartas, mas não as pode revelar aos restantes participantes, devendo segurar as cartas nas suas mãos e com as frentes viradas para o próprio.
- Cada participante, em cada ronda e à vez – no sentido dos ponteiros do relógio, deve colocar entre 1 a 4 cartas no centro do círculo, com as respetivas frentes

viradas para baixo e sem que os restantes participantes as vejam, de forma a ir criando aí um baralho de cartas.

- Em cada um desses momentos, o participante, que coloca as cartas no centro, deve indicar corretamente a quantidade de cartas que coloca no baralho central, assim como o igual número apresentado nessas cartas, podendo essa última informação ser verdadeira ou falsa.
 - Perante isso, os restantes participantes devem prestar atenção à jogada executada, de modo a poderem assumir uma opinião relativamente à veracidade da informação transmitida – pelo que, caso desconfiem da mesma, devem afirmar “Desconfio!” e, caso não desconfiem da mesma, devem permanecer em silêncio, sendo que devem decidir o que fazer dentro dos 10 segundos após a apresentação da informação relativa às cartas jogadas.
 - Assim, se um dos outros participantes desconfiar da informação transmitida, o primeiro a fazê-lo deve retirar as últimas cartas do baralho e confirmar se o número apresentado nas mesmas corresponde ao indicado por quem as jogou, revelando-as a todos os participantes.
 - Caso desconfie acertadamente, o participante que jogou as últimas cartas deve adicionar todo o baralho central até então formado ao conjunto de cartas que tem em sua posse.
 - Caso desconfie erradamente, o mesmo deve adicionar todo o baralho central até então formado ao conjunto de cartas que tem em sua posse.
 - Note-se que o primeiro participante a ficar sem qualquer carta em sua posse vence o jogo – ou então, vence o jogador que ao fim de 5 minutos após o início da atividade tenha menos cartas em sua posse.
 - Depois de algum dos participantes vencer o jogo, o mesmo deverá ser dado por terminado, de modo a iniciar a reflexão sobre a atividade realizada, que deverá incidir, inicialmente, sobre a forma como os participantes se sentiram ao desconfiarem dos outros e ao verificarem que os outros desconfiaram dos próprios.

- Seguidamente, cada participante deverá, à vez, apresentar comentários e ouvir comentários dos restantes participantes referentes ao seu desempenho, sendo que cada participante deve apresentar, de forma construtiva, uma crítica negativa e outra positiva relativamente à prestação de cada um.

Atividade 3 (20 minutos) [1 folha de papel com 2 tabelas (cada uma com 3 colunas e 2 linhas) por cada participante, 1 caneta esferográfica por cada participante, 10 papéis com a descrição de diferentes situações de acusação]

- Os participantes devem sentar-se à mesa.
- Os dinamizadores devem entregar a cada participante uma caneta esferográfica e uma folha de papel onde se encontre uma tabela de 3 colunas com os seguintes parâmetros no topo dessas: “Situação”, “Pensamento”, “Comportamento”.
- Os dinamizadores devem atribuir, à sorte e à vez, um dos papéis com a descrição de uma das situações pré-definidas a cada um dos participantes.
 - a. Os participantes devem garantir que, pelo menos, uma igual situação é atribuída a dois participantes distintos, sendo ideal que por cada situação considerada exista um par de participantes associado.
- Cada um dos participantes deve receber o papel com a descrição de uma situação, mantendo o seu conteúdo oculto para os restantes participantes.
- Os dinamizadores devem começar por solicitar que os participantes escrevam a descrição da situação que lhes calhou no local respetivo da primeira linha da sua tabela.
 - a. Posteriormente, os dinamizadores devem incentivar os participantes a escrever a descrição do que fariam de imediato, caso a acusação que lhes foi atribuída fosse dirigida aos próprios – preenchendo a coluna referente ao comportamento.
 - b. De seguida, os dinamizadores devem pedir aos participantes que reflitam sobre a acusação que lhes foi atribuída e escrevam a descrição do que pensariam acerca dessa, caso fosse dirigida aos próprios.
- Após isso, os participantes devem apresentar o que escreveram em voz alta, sendo que as situações que compõem pares de acusações equivalentes devem ser apresentadas sucessivamente.

- a. Mediante a apresentação do que foi escrito por cada participante, os participantes devem refletir e debater em conjunto sobre o assunto apresentado.
 - b. Para além disso, perante a apresentação do que foi escrito por dois participantes distintos relativamente a uma mesma acusação, os participantes devem procurar estabelecer pontos de comparação entre o que diferentes pessoas fariam e pensariam face a uma mesma situação.
 - c. Finalmente, os dinamizadores devem ainda clarificar que a solicitação do preenchimento da coluna referente ao comportamento antes do preenchimento da coluna referente ao pensamento se deveu ao facto de, por vezes, o comportamento de resposta a uma situação anteceder o pensamento sobre a ocorrência da mesma.
 - i. Adicionalmente, os dinamizadores devem esclarecer que é importante refletir sobre as situações que ocorrem e eventuais alternativas de resposta a essas antes de agir.
- De seguida, relativamente à mesma acusação, cada participante deve voltar a preencher as colunas da tabela na linha abaixo à completa anteriormente, mas descrevendo, desta vez primeiro o pensamento e em seguida o comportamento.
 - Após isso, os participantes devem apresentar o que escreveram em voz alta, sendo que as situações que compõem pares de acusações equivalentes devem ser apresentadas sucessivamente.
 - a. Mediante a apresentação do que foi escrito por cada participante, os participantes devem refletir e debater em conjunto sobre o assunto apresentado.
 - b. Para além disso, perante a apresentação do que foi escrito por dois participantes distintos relativamente a uma mesma acusação, os participantes devem procurar estabelecer pontos de comparação entre o que diferentes pessoas fariam e pensariam face a uma mesma situação.
 - c. Paralelamente, os participantes devem também analisar a existência de eventuais diferenças relativas ao conjunto de pensamento e comportamento selecionado na vez em que o comportamento foi definido primeiramente e na vez em que o pensamento foi definido inicialmente.
 - Posteriormente, os dinamizadores devem indicar que os participantes selecionem uma situação passada da sua vida em que perceberam que estavam a ser acusados de algo e considerem não ter lidado da melhor forma com a ocorrência,

e que, em função disso, escrevam, brevemente, a descrição da situação, do que pensaram em relação a essa, na altura, e o que fizeram em resposta à mesma – preenchendo a tabela nos respetivos locais.

- a. Depois, os participantes devem refletir sobre o que poderiam ter pensado ou feito de diferente, de modo a que conseguissem lidar de uma forma melhor com a situação com que se depararam e escrever as suas conclusões nos espaços da tabela disponíveis para tal.
- Por fim, os participantes devem refletir e debater sobre a realização da última tarefa, apresentando em voz alta ambos os pensamentos e comportamentos descritos, podendo não partilhar a descrição da situação selecionada.
 - a. Mediante a apresentação do que foi escrito por cada participante, os próprios devem identificar se nalguma das duas versões da situação que selecionaram agiram antes de pensar sobre o assunto e refletir sobre as consequências positivas e negativas associadas a essa definição de prioridade entre pensamento e comportamento.
 - b. Para além disso, perante a apresentação do que foi escrito por cada participante, os participantes, conjuntamente, devem procurar estabelecer pontos de comparação entre ambas as versões do conjunto de pensamento e comportamento apresentadas em relação a uma única situação.

Atividade 4 (10 minutos) [1 ficheiro áudio associado a uma música instrumental e calma, 1 leitor de ficheiros áudio]

- Os participantes organizam-se num círculo, sentando-se no chão.
- Os dinamizadores devem indicar que os participantes devem começar por selecionar, conjuntamente, uma palavra que seja composta por um número de letras equivalente ao número de participantes presentes.
 - Depois de selecionarem a referida palavra, um dos participantes deve escrevê-la num papel.
- Posteriormente, os dinamizadores devem indicar aos participantes que os mesmos irão ser desafiados a representar de forma escrita e tridimensional a palavra escolhida, recorrendo, para tal, à conjugação entre determinados posicionamentos dos corpos dos participantes.
 - Assim, os participantes devem distribuir tarefas e planear a execução da tarefa, durante cerca de 2 minutos.

- De seguida, em menos de 1 minuto, os participantes devem iniciar e concluir a representação proposta, mantendo a sua posição final durante 5 segundos.
- Por fim, os dinamizadores devem incentivar os participantes a partilhar as suas reflexões sobre as facilidades e dificuldades associadas à realização da tarefa de representação proposta.

Avaliação Intercalar (25 minutos)

- Aplicação do instrumento de avaliação [1 exemplar da folha de resposta por cada participante, 1 caneta esferográfica por cada participante]

- *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 5 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

10.ª Sessão: Gestão do Insucesso + Avaliação Intercalar

Plano da Sessão – Grupo de Oeiras

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados à gestão de críticas e acusações, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Avaliação Intercalar (15 minutos)

- **Aplicação do instrumento de avaliação** [1 exemplar da folha de resposta por cada participante, 1 caneta esferográfica por cada participante]

- *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (10 minutos) [1 objeto pequeno, que caiba dentro de um dos bolsos de um dos casacos dos dinamizadores]

- Os dinamizadores, antes de darem início à presente sessão, devem colocar um objeto previamente escolhido pelos mesmos num dos bolsos de um dos seus casacos.
- Os participantes organizam-se num círculo.
- Os dinamizadores devem começar por explicar que os participantes irão tentar encontrar um objeto que foi escondido, na sala, pelos dinamizadores, antes dos participantes entrarem na sala.
 - Os dinamizadores devem esclarecer que, para tal, os participantes terão de deslocar-se pela sala, dando um passo de cada vez – todos ao mesmo tempo, ainda que em direções (frente ou trás) e/ou sentidos (direita ou esquerda) distintos, sem tocarem em qualquer objeto.
 - Os dinamizadores devem ainda explicar que, após cada passo dado pelos participantes, os primeiros irão disponibilizar umas das seguintes indicações: a) “gelado” – se considerarem que um dos participantes se deslocou na direção e sentido opostos ao correto; b) “frio” – se considerarem que um dos participantes se deslocou na direção ou sentido opostos ao correto; c) “morno” – se considerarem que um dos participantes se deslocou na direção e sentido corretos, apesar de se encontrar a mais de 5 passos

da posição correta; d) “quente” – se considerarem que um dos participantes se deslocou na direção e sentido corretos, encontrando-se entre 5 e 3 passos (inclusive) do destino alvo ; e) “a esquentar” – se considerarem que um dos participantes se deslocou na direção e sentido corretos, encontrando-se a 2 ou menos passos do destino alvo.

- Os dinamizadores devem ainda clarificar que não irão revelar em que participante baseiam as suas indicações, cabendo aos participantes a descoberta dessa informação.
 - Os dinamizadores devem selecionar, previamente e sem o conhecimento dos participantes, qual o participante em que irão basear as suas indicações – desde o início até ao final da atividade.
 - Esclareça-se que os dinamizadores devem manter-se no mesmo local, durante toda a atividade – de forma a manter a posição do objeto procurado pelos participantes. Contudo, sempre que o participante escolhido se desloque na direção e sentido corretos, encontrando-se a 2 ou menos passos do destino alvo, os dinamizadores devem alterar a sua posição no espaço, garantindo que os participantes não recebem a indicação “a esquentar” e impedindo, consequentemente, que os mesmos sejam bem sucedidos na atividade.
- Os participantes devem procurar a localização da posição e objeto alvos durante 3 minutos, no máximo.
- Posteriormente, os dinamizadores devem dar início à reflexão em conjunto com os participantes sobre a atividade realizada.
 - Os participantes devem ser incentivados a identificar os seus próprios pensamentos, sentimentos e comportamentos, no âmbito da atividade, face a eventuais dificuldades e ao insucesso experienciados; assim como a comparar os tipos de pensamento e comportamento identificados com os que são apresentados no seu dia-a-dia perante situações em que não conseguem atingir (facilmente) o sucesso.
 - Após esse debate, os dinamizadores devem revelar a localização do objeto escondido e incentivar os participantes a partilhar o que possam sentir/pensar em relação a essa revelação.

Atividade 2 (10 minutos) [5 fotografias relativas a retratos de Michael Jordan, Walt Disney, Steve Jobs, J.K. Rowling e Jonhson; 10 papéis com nomes correspondentes a Michael Jordan, Walt Disney, Steve Jobs, J.K. Rowling, Jonhson, Bill Gates, Oprah Winfrey, Tim Allen, Steven Spielberg, Beyoncé); 5 papéis com a descrição de motivos de fama – cada um relativo a cada uma das pessoas representadas nas fotografias; 5 papéis com a descrição de experiências de insucesso - cada um relativo a cada uma das pessoas representadas nas fotografias; 5 papéis com experiências de sucesso associadas a experiências de insucesso anteriores - cada um relativo a cada uma das pessoas representadas nas fotografias]

- Os participantes organizam-se num círculo.
- Os dinamizadores devem começar por mostrar as fotografias de diferentes personalidades famosas aos participantes – colocando-as em linha sobre uma superfície lisa e com as suas frentes voltadas para cima.
 - Enquanto isso, os dinamizadores devem perguntar aos participantes se conhecem as caras das celebridades apresentadas e se conseguem associar um nome a cada uma delas.
 - Posteriormente, os dinamizadores devem entregar os papéis com diferentes nomes aos participantes e pedir que esses selecionem quais os que correspondem às pessoas apresentadas, colocando cada um dos nomes escolhidos sob a respetiva fotografia.
 - De seguida, os dinamizadores devem solicitar que os participantes associem cada papel com a descrição de um motivo de fama à fotografia da entidade a que corresponde.
- Posto isso, os dinamizadores devem questionar os participantes sobre o que os mesmos sabem relativamente à história de vida das figuras consideradas e solicitar que esses descrevam, brevemente, as facilidades/dificuldades que consideram que as pessoas em análise experienciaram ao longo da sua vida, até ao alcance do seu sucesso e reconhecimento.
 - Depois, os dinamizadores devem disponibilizar aos participantes os papéis com a descrição de uma experiência de insucesso de cada celebridade em causa e solicitar que os mesmos associem cada uma ao seu protagonista.
 - Perante isso, os dinamizadores devem incentivar os participantes a refletirem sobre o que os próprios fariam, caso estivessem no lugar do protagonista indicado e se deparassem com o insucesso mencionado.

- Após isso, os dinamizadores devem passar aos participantes os papéis com a descrição de uma experiência de sucesso decorrida, posteriormente, no âmbito da experiência de insucesso anterior e solicitar que os mesmos associem cada uma ao seu protagonista e respetiva experiência de insucesso.
 - Mediante isso, os dinamizadores devem incentivar os participantes a refletirem sobre o que os próprios consideram que permitiu que, após a experiência do insucesso, as pessoas em causa superassem essa experiência e alcançassem o sucesso, numa tentativa posterior.
- Por fim, os dinamizadores devem incentivar os participantes a partilhar histórias de pessoas atualmente famosas que, antes de atingirem realmente o sucesso, passaram por experiências de insucesso que, de algum modo, proporcionaram novas experiências de sucesso. E ainda experiências de insucesso dos próprios que considerem que lhes tenham proporcionado experiências de sucesso posteriores.

Atividade 3 (15 minutos) [1 ficheiro vídeo à temática da gestão do insucesso; 1 leitor de ficheiros vídeo]

- Os participantes organizam-se num semicírculo, colocando-se virados para o ecrã em que será transmitido o vídeo.
- Os dinamizadores devem iniciar a reprodução do vídeo a que os participantes devem assistir em silêncio até ao fim.
- Depois, os participantes devem descrever brevemente aspetos principais apresentados no vídeo.
 - Seguidamente, os participantes devem comentar a eventual relação entre o tema da gestão do insucesso e o vídeo apresentado.
- Posteriormente, os dinamizadores devem incentivar os participantes a identificarem possíveis motivos associados à experiência de insucesso, tendo por base a reflexão feita anteriormente sobre o vídeo.
 - Face a isso, os dinamizadores devem apresentar os papéis com a identificação de motivos genéricos de insucesso e concluir o debate sobre o assunto com os participantes.

- Posteriormente, os dinamizadores devem incentivar os participantes a identificarem possíveis sinais indicadores da presença de receio do insucesso, tendo por base a reflexão feita anteriormente sobre o vídeo.
 - Face a isso, os dinamizadores devem apresentar os papéis com a identificação de alguns desses sinais e concluir o debate sobre o assunto com os participantes, solicitando que cada um escolha um dos sinais e represente, à vez e gestualmente, uma situação que o inclua.

Título do vídeo	<i>Everybody dies, but not everybody lives</i>
Designação do ficheiro vídeo	Prince Ea - Everybody dies, but not everybody lives
Link do ficheiro vídeo	https://youtu.be/v2boHczV1C8

Atividade 4 (15 minutos) [1 folha de papel com 1 tabela (cada uma com 3 colunas e 2 linhas) por cada participante, 1 caneta esferográfica por cada participante]

- Os participantes devem sentar-se à mesa.
- Os dinamizadores devem entregar a cada participante uma caneta esferográfica e uma folha de papel onde se encontre uma tabela de 3 colunas com os seguintes parâmetros no topo dessas: “Situação de insucesso”, “Estratégia de alcance do sucesso”, “Consequência positiva da experiência de insucesso”.
- Os dinamizadores devem começar por solicitar que os participantes escrevam a descrição da situação de uma situação de insucesso experienciada pelos próprios no passado, no local respetivo da primeira linha da sua tabela.
 - a. Posteriormente, os dinamizadores devem incentivar os participantes a escrever a descrição de uma estratégia passível de ser utilizada pelos próprios, face a uma situação semelhante, de modo a evitar a repetição da experiência de insucesso; e, de seguida, a descrição de uma consequência positiva associada à experiência de insucesso no âmbito da situação descrita.
- Após isso, os participantes devem refletir, conjuntamente, sobre os aspetos identificados por cada um na respetiva tabela, procurando, inclusivamente, encontrar semelhanças e diferenças relativas às suas respostas.
 - i. Adicionalmente, os dinamizadores devem esclarecer que é importante refletir sobre as próprias experiências de insucesso, de forma a reunir informação que contribua para a gestão emocional/comportamental relativa à experiência de insucesso,

identificação de estratégias promotoras de sucesso e de resultados positivos associados à experiência do insucesso, uma vez que tal pode consistir numa oportunidade de aprendizagem.

Atividade 5 (10 minutos) [1 ficheiro áudio associado a uma música instrumental e calma, 1 leitor de ficheiros áudio]

- Os participantes organizam-se num círculo, sentando-se no chão.
- Os dinamizadores devem indicar que os participantes devem começar por selecionar, conjuntamente, uma palavra que seja composta por um número de letras equivalente ao número de participantes presentes.
 - Depois de selecionarem a referida palavra, um dos participantes deve escrevê-la num papel.
- Posteriormente, os dinamizadores devem indicar aos participantes que os mesmos irão ser desafiados a representar de forma escrita e tridimensional a palavra escolhida, recorrendo, para tal, à conjugação entre determinados posicionamentos dos corpos dos participantes.
 - Assim, os participantes devem distribuir tarefas e planear a execução da tarefa, durante cerca de 2 minutos.
 - De seguida, em menos de 1 minuto, os participantes devem iniciar e concluir a representação proposta, mantendo a sua posição final durante 5 segundos.
- Por fim, os dinamizadores devem incentivar os participantes a partilhar as suas reflexões sobre as facilidades e dificuldades associadas à realização da tarefa de representação proposta.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 6 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.

- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

11.ª Sessão: Gestão da Ira

Plano da Sessão – Grupo de Oeiras

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados à gestão do insucesso, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (15 minutos)

- Os participantes devem sentar-se no chão, formando um círculo e permanecendo de costas voltadas para o centro do círculo e encostadas entre si.
- Os dinamizadores devem explicar que cada participante irá desempenhar diferentes papéis ao longo da atividade, de acordo com as instruções dadas pelos dinamizadores durante o seu decurso.
- Os dinamizadores devem dar início à presente atividade, descrevendo um cenário hipotético relativo a uma competição desportiva em que os participantes se apresentem como protagonistas e cujo desfecho permanece desconhecido, existindo possibilidade de a terminarem vitoriosos.
- De seguida, os dinamizadores devem solicitar que um dos participantes se voluntarie para começar a realização da primeira tarefa e que o mesmo assuma o papel de concorrente que se encontra entusiasmado, motivado, empenhado e esperançoso relativamente ao seu sucesso na competição – expressando oral e corporalmente esse estado de espírito, enquanto repete o seguinte: “Eu vou ganhar!”.
 - Já os outros participantes, conjunta e paralelamente, devem assumir o papel de concorrentes adversários do primeiro que torcem euforicamente pela sua derrota – expressando oral e corporalmente esse estado de espírito, enquanto repetem o seguinte: “Tu vais perder!”.
- Posteriormente, os dinamizadores devem solicitar ao participante que se encontra imediatamente à direita do voluntário anterior que desempenhe o papel de alguém que se demonstra incomodado e ofendido, devido às provocações/insultos apresentados pelos restantes – expressando oral e corporalmente esse estado de espírito, enquanto repete o seguinte: “Estão a chatear-me...”.

- Já os outros participantes, conjunta e paralelamente, devem assumir o papel de ofensores do participante referido – expressando oral e corporalmente esse estado de espírito, enquanto repetem o seguinte: “Não consegues fazer melhor?”.
- Depois, os dinamizadores devem solicitar aos participantes que, simultaneamente, desempenhem o papel de pessoas zangadas com a situação de conflito gerada – expressando oral e corporalmente esse estado de espírito, de forma mais reativa, enquanto repetem o seguinte: “Vocês valem zero!”.
- Seguidamente, os dinamizadores devem solicitar aos participantes que, simultaneamente, desempenhem o papel de pessoas furiosas com a discussão criada – expressando oral e corporalmente esse estado de espírito, de forma mais explosiva, enquanto repetem o seguinte: “Calem-se, eu é que mando aqui!”.
- Por fim, os dinamizadores devem solicitar aos participantes que realizem um intervalo da discussão («time out»), procurando refletir em silêncio e individualmente sobre toda a experiência proporcionada, pensando para si mesmos («self talk») o seguinte: “Eu sei que me estou a sentir irritado neste momento e aceito isso. Eu tenho o poder de controlar as minhas reações. Eu posso sentir-me irritado, mas calmo e em controlo ao mesmo tempo.”.
 - Para além disso, os participantes devem ainda ser incentivados a identificar sinais indicadores da presença de ira, definir alternativas de resposta pró-sociais/adequadas a situações de conflito e selecionar estratégias de gestão de ira que facilitem a aplicação de tais respostas.
 - Posteriormente, os participantes devem ser incentivados a partilhar as suas reflexões com o grupo.

Atividade 2 (15 minutos)

- Os participantes devem formar um círculo.
- Os dinamizadores devem começar por explicar que será realizada uma atividade de *role play*, sendo que os dinamizadores irão desempenhar o papel de protagonistas de comportamentos desajustados e os participantes irão desempenhar o papel de pessoas responsáveis por partilhar modos de realização de escolhas de vida e autorregulação adequados.
- Os dinamizadores devem realizar o sorteio de estratégias de gestão da ira pelos participantes, sendo que a cada um irá ser atribuída uma estratégia; sendo que, para tal, cada participante deve retirar um papel dobrado em quatro, de entre o

conjunto de papéis disponível, e ler individualmente a estratégia que lhe calhou, sem a revelar aos restantes.

- Cada participante deve planejar forma(s) de demonstração da estratégia que lhe foi atribuída e de convencimento dos outros da eficácia da sua utilização, tendo cerca de 2 minutos para tal.
- Seguidamente, os dinamizadores devem dar início ao seu papel, confessando retiraram uma peça de roupa da mochila de cada um dos presentes, na semana passada, porque precisavam de ter roupa nova, e que, entretanto, sem querer, rasgaram essas peças de roupa – que ficaram presas num cato, enquanto corriam com as mesmas vestidas; sendo que não as devolverão nem pagarão para as arranjar/substituir.
- Posto isto, os dinamizadores devem incentivar os participantes a iniciarem o desempenho dos seus personagens, indicando-lhes que procurem dar um sermão relativo à qualidade das escolhas de ação descritas pelos dinamizadores.
- Depois, os dinamizadores, enquanto representantes dos personagens que lhes foram atribuídos, devem expressar de forma desadequada a sua revolta relativa aos restantes personagens e respetivos sermões, gritando com os mesmos e inferiorizando-os.
- Por fim, os participantes, assumindo o seu papel, devem demonstrar estratégias de gestão da ira que considerem adequadas e tentar convencer os dinamizadores a utilizá-las, de modo a conseguirem estabilizar o seu comportamento no momento presente.
 - Cada participante deve ficar responsável pela apresentação de uma estratégia de gestão da ira – correspondente à que lhe foi atribuída, aleatoriamente, mediante o sorteio realizado inicialmente.

Síntese dos temas abordados anteriormente (15 minutos)

- **Atividade 3** [1 conjunto de 6 cartões com nomes – cada um com o nome de um dos temas abordados no âmbito da Autorregulação; 1 conjunto de 6 cartões com imagens – cada um com uma imagem referente a um dos temas abordados no âmbito da Autorregulação]

- Os dinamizadores colocam os cartões com imagens dispostos em linha sobre uma superfície lisa e com as respetivas frentes viradas para cima.
- De seguida, os participantes devem escolher um dos cartões, conjuntamente, apontando para um dos mesmos.

- Após isso, os dinamizadores devem incentivar cada um dos participantes a fazer uma breve descrição da imagem selecionada.
- Depois os dinamizadores também devem apresentar uma descrição possível para a imagem selecionada, procurando incluir na mesma, de forma sintetizada, aspetos indicados anteriormente pelos participantes.
- Posteriormente, cada um dos participantes deve realizar um comentário sobre a forma como a imagem escolhida se relaciona com os conteúdos e atividades apresentados em sessões anteriores.
- Seguidamente, os participantes devem tentar identificar, conjuntamente, o nome do tema abordado em sessão a que se refere a imagem analisada.
- Por fim, os dinamizadores devem apresentar o cartão com o nome do tema correspondente à imagem considerada, de forma a confirmar a veracidade das respostas dos participantes.
- Os passos anteriormente descritos devem ser repetidos até que cada um dos pares imagem-tema tenha sido debatido uma vez.

Atividade 4 (30 minutos) [1 folha de papel A4 branco por cada participante, 1 caneta esferográfica por cada participante, 1 pedaço de plasticina por cada participante, 1 bola de ping pong]

- Os participantes organizam-se num círculo.
- Os dinamizadores devem entregar uma folha de papel a cada participante, assim como uma caneta esferográfica.
- Cada participante deve desenhar um percurso bidimensional na sua folha, sendo que esse deve ser aberto em ambas as suas pontas (coincidentes com as margens da folha) e irregular, não apresentando linhas continuamente retas e preservando espaço suficiente entre as linhas paralelas que o constituem para que a bola de ping pong possa circular entre essas.
- Posteriormente, cada participante deve passar a sua folha ao participante que se encontra imediatamente à sua esquerda, e, portanto, receber a folha do participante que se encontra imediatamente à sua direita.
- Cada participante deve sobrepor as linhas desenhadas na folha que tiver em sua posse com plasticina, conferindo tridimensionalidade ao percurso criado.
- Depois, os participantes devem, em conjunto, formar um percurso maior, através da junção dos percursos desenhados por cada um, como se montassem um puzzle.

- À vez, cada participante deve conduzir a bola ao longo do percurso, através do seu próprio sopro – exclusivamente, evitando que a mesma colida com os contornos do percurso – definidos pela plasticina.
 - a. Cada participante deve tentar levar a bola o mais longe possível, ao longo do percurso, antes que essa colida mais de 3 vezes nos contornos do percurso.
 - i. Cada participante deve assinalar a posição até onde conseguiu guiar a bola, escrevendo o seu nome nesse local.
- Seguidamente, cada participante deve escolher uma posição em torno do percurso, que deverá manter enquanto contribui para a condução da bola ao longo do mesmo – sendo que os participantes devem fazê-lo em conjunto.
 - a. Os participantes, conjuntamente, devem tentar levar a bola o mais longe possível, ao longo do percurso, antes que essa colida mais de 3 vezes nos contornos do percurso.
 - i. Os participantes devem assinalar a posição até onde conseguiram guiar a bola, escrevendo o seu nome do grupo, pré-definido pelos próprios, nesse local.
- Por fim, os participantes devem ser incentivados a refletir sobre questões associadas à eventual importância do controlo respiratório e cooperação na gestão de situações que impliquem stress.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 5 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

12.ª Sessão: Identificação de Problemas

Plano da Sessão – Grupo de Oeiras

Atividade 1 (5 minutos) [cadeiras existentes no espaço; cronómetro]

- Anteriormente à entrada dos participantes na sala, as dinamizadoras devem construir um labirinto, recorrendo às cadeiras existentes no espaço.
 - O labirinto deverá ter como ponto de partida a porta de entrada na sala, sendo criado um corredor de passagem nessa zona.
 - Esse corredor deve prolongar-se durante cerca de 2 passos, devendo, no final do mesmo, existir uma bifurcação.
 - De entre ambos os corredores resultantes dessa bifurcação, um deles deve apresentar-se sem saída cerca de 3 passos após o seu início; enquanto o outro, 3 passos após o seu início, deve resultar num cruzamento.
 - De entre os 3 novos corredores resultantes do referido cruzamento, o primeiro deve prolongar-se durante cerca de 5 passos e apresentar-se sem saída; o segundo deve prolongar-se durante cerca de 5 passos e resultar numa bifurcação (sendo que os corredores resultantes da mesma se devem apresentar sem saída uns passos após o seu início); e o terceiro deve prolongar-se durante cerca de 5 passos e resultar numa bifurcação (sendo que o primeiro corredor resultante da mesma se deve encontrar bloqueado, 1 passo após o seu início, e o segundo corredor deve apresentar a saída do labirinto, 2 passos após o seu início.
- Os participantes, à vez e sem observarem previamente a realização do labirinto por terceiros, devem ser incentivados a percorrê-lo o mais depressa possível.
 - Os dinamizadores devem monitorizar e registar o tempo que cada participante demora a realizar o labirinto.
 - Depois de todos os participantes percorrerem o labirinto, os dinamizadores devem partilhar com os mesmos quanto tempo cada um demorou a percorrer o labirinto.
- Por fim, os participantes devem ser incentivados a identificar a situação-problema com que se depararam ao entrar na sala, a refletir sobre a facilidade de resolução da mesma e sobre as estratégias utilizadas para tal e ainda a definir alternativas de ação para a saída do labirinto diferentes das realmente utilizadas.

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados à gestão da ira, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 2 (15 minutos) [1 fio de lã com cerca de 70 centímetros]

- Os participantes devem apresentar-se de pé e formar um círculo.
- Os dinamizadores devem sentar-se frente a frente, no centro do círculo.
- Os dinamizadores devem atar ambas as pontas de um fio de lã uma à outra.
- Os dinamizadores devem dar uma volta em torno de cada um dos seus dedos indicadores com o fio de lã.
- Os dinamizadores devem realizar 7 - 10 movimentos de cruzamento das posições dos seus dedos, de forma a criar uma teia de lã entre os mesmos.
 - Os participantes devem observar atentamente a construção da teia.
- Após a construção da teia, os participantes devem ser incentivados a identificar os vários pontos de cruzamento verificados na teia de lã, a definir, antecipadamente, alternativas de desconstrução dos mesmos e selecionar as que considerem melhores – elaborando um plano de desconstrução da teia.
 - Posteriormente, os participantes devem realizar a desconstrução da teia, de acordo com o plano elaborado pelos mesmos.
 - Caso os participantes considerem que devem agir de forma diferente da planeada, devem indicar as alterações que pretendem fazer ao plano antes de as colocarem em prática.
- Depois disso, os dinamizadores devem criar uma teia diferente da primeira entre os seus dedos, repetindo os mesmos passos descritos anteriormente, mas, desta vez, sem que os participantes assistam à sua construção.
- Após a construção da nova teia, os participantes devem ser incentivados a identificar os vários pontos de cruzamento verificados na teia de lã, a definir, antecipadamente, alternativas de desconstrução dos mesmos e selecionar as que considerem melhores – elaborando um plano de desconstrução da teia.
 - Posteriormente, os participantes devem realizar a desconstrução da teia, de acordo com o plano elaborado pelos mesmos.

- Caso os participantes considerem que devem agir de forma diferente da planeada, devem indicar as alterações que pretendem fazer ao plano antes de as colocarem em prática.
- Por fim, os participantes devem ser incentivados a identificar as situações-problema que lhes foram apresentadas, a refletir sobre a facilidade de resolução das mesmas e sobre as estratégias utilizadas para tal.
 - Complementarmente, os participantes devem analisar qual das situações-problema consideram ter sido mais fácil de resolver, justificando a sua resposta.

Atividade 3 (15 minutos) [1 novelo de lã]

- Os participantes devem apresentar-se de pé e formar um círculo.
- Os dinamizadores devem atar ambas as pontas do novelo de lã uma à outra.
- Os dinamizadores devem dar uma volta em torno de um dos pulsos de cada um dos participantes com o fio de lã.
- Os participantes devem ser incentivados a fechar os seus olhos e a mantê-los fechados, até que os dinamizadores solicitem a sua abertura.
 - Enquanto os participantes permanecem com os olhos fechados, os dinamizadores devem alterar a posição dos mesmos no espaço, guiando as suas deslocações através do toque nos ombros e realizando 7 - 10 movimentos de cruzamento das posições dos mesmos, de forma a criar uma teia de lã entre esses.
- Após a construção da teia, os participantes devem ser incentivados a abrir os seus olhos.
- Depois disso, os participantes devem observar a teia de lã criada, de forma a identificar os vários pontos de cruzamento verificados na teia de lã, a definir, antecipadamente, alternativas de desconstrução dos mesmos e selecionar as que considerem melhores – elaborando um plano de desconstrução da teia.
 - Posteriormente, os participantes devem realizar a desconstrução da teia, de acordo com o plano elaborado pelos mesmos.
 - Caso os participantes considerem que devem agir de forma diferente da planeada, devem indicar as alterações que pretendem fazer ao plano antes de as colocarem em prática.

- Por fim, os participantes devem ser incentivados a identificar as situações-problema que lhes foram apresentadas, a refletir sobre a facilidade de resolução das mesmas e sobre as estratégias utilizadas para tal.
 - Complementarmente, os participantes devem comparar a dificuldade associada à situação-problema da presente atividade com as situações-problema da atividade anterior, justificando a sua análise.

Atividade 4 (15 minutos) [10 imagens de objetos que retratam problemas funcionais de objetos e computador para apresentação das mesmas]

- Os participantes devem formar um semicírculo, em frente ao ecrã do computador.
- Os dinamizadores devem apresentar no ecrã do computador e à vez cada uma das 10 imagens pré-selecionadas.
 - Mediante a apresentação de cada imagem, os participantes devem descrever o que observam na mesma.
 - Posteriormente, os participantes devem escrever/desenhar num papel o problema que consideram estar representado na imagem e apresentá-lo ao grupo, quando os dinamizadores o solicitarem.
 - De seguida, os participantes devem escrever/desenhar num papel uma possível solução para o problema e apresentá-lo ao grupo, quando os dinamizadores o solicitarem.
- Finalmente, os participantes devem refletir e partilhar as suas reflexões sobre as diferenças e/ou semelhanças relativas aos problemas identificados por cada um e soluções propostas para os mesmos, face a um igual cenário.

Atividade 5 (15 minutos) [10 imagens de objetos que retratam problemas sociais e computador para apresentação das mesmas]

- Os participantes devem formar um semicírculo, em frente ao ecrã do computador.
- Os dinamizadores devem apresentar no ecrã do computador e à vez cada uma das 10 imagens pré-selecionadas.
 - Mediante a apresentação de cada imagem, os participantes devem descrever o que observam na mesma.
 - Posteriormente, os participantes devem escrever/desenhar num papel o problema que consideram estar representado na imagem e apresentá-lo ao grupo, quando os dinamizadores o solicitarem.

- De seguida, os participantes devem escrever/desenhar num papel uma possível solução para o problema e apresentá-lo ao grupo, quando os dinamizadores o solicitarem.
- Finalmente, os participantes devem refletir e partilhar as suas reflexões sobre as diferenças e/ou semelhanças relativas aos problemas identificados por cada um e soluções propostas para os mesmos, face a um igual cenário.

Atividade 6 (10 minutos) [1 ficheiro áudio associado a uma música instrumental e calma, 1 leitor de ficheiros áudio]

- Os participantes organizam-se num círculo, sentando-se no chão.
- Os dinamizadores devem indicar que os participantes devem começar por selecionar, conjuntamente, uma palavra que seja composta por um número de letras equivalente ao número de participantes presentes.
 - Depois de selecionarem a referida palavra, um dos participantes deve escrevê-la num papel.
- Posteriormente, os dinamizadores devem indicar aos participantes que os mesmos irão ser desafiados a representar de forma escrita e tridimensional a palavra escolhida, recorrendo, para tal, à conjugação entre determinados posicionamentos dos corpos dos participantes.
 - Assim, os participantes devem distribuir tarefas e planejar a execução da tarefa, durante cerca de 2 minutos.
 - De seguida, em menos de 1 minuto, os participantes devem iniciar e concluir a representação proposta, mantendo a sua posição final durante 5 segundos.
 - Por fim, os dinamizadores devem incentivar os participantes a partilhar as suas reflexões sobre as facilidades e dificuldades associadas à realização da tarefa de representação proposta.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 7 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.

- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

13.ª Sessão: Recolha de informações e Definição de objetivos

Plano da Sessão – Grupo de Oeiras

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados à gestão da ira, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (10 minutos) [1 folha de papel branco; 1 caneta esferográfica; 2 bolas e 2 bonecos de durezas e cores diferentes, 1 saco com peças de puzzle no seu interior (que será utilizado na atividade seguinte), 1 caixa com pedaços de papel branco no seu interior (que serão utilizados posteriormente), 1 envelope com pedaços de papel branco em que se encontram descritas determinadas tarefas (que serão utilizados posteriormente)]

- Anteriormente à entrada dos participantes na sala, os dinamizadores devem adicionar novos objetos com reduzidas dimensões ao espaço (e.g. 2 bolas e 2 bonecos de durezas e cores diferentes, 1 saco com peças de puzzle no seu interior (que será utilizado na atividade seguinte), 1 caixa com pedaços de papel branco no seu interior (que serão utilizados posteriormente), 1 envelope com pedaços de papel branco em que se encontram descritas determinadas tarefas (que serão utilizados posteriormente).
 - Esses objetos devem ser colocados à vista, mas num local em que a sua presença se mostre discreta.
- No momento de início da atividade, os participantes devem formar um círculo, ficando voltados para o seu interior.
- Os dinamizadores devem começar por explicar aos participantes que irão tentar encontrar um objeto que foi previamente colocado pelos dinamizadores no interior da sala.
 - Seguidamente, os dinamizadores devem esclarecer que, antes de iniciarem a procura do objeto, os participantes irão, em conjunto, definir 3 questões a fazer relativamente às características do objeto – cujas respostas sejam apenas “sim” ou não”, que considerem que permitirão obter informação importante para a determinação do objeto que irão procurar.

- Posto isso, durante 2 minutos ou menos, os participantes devem selecionar e escrever as questões que pretendem ver respondidas num papel, deixando espaço, após cada uma, para a resposta escrita dos dinamizadores.
- Depois, os dinamizadores devem responder, apenas por escrito, às questões apresentadas pelos participantes.
- Posteriormente, os participantes devem verificar as respostas apresentadas pelos dinamizadores e, tendo as mesmas em consideração, iniciar a procura do objeto pretendido.
 - A procura do objeto não se deve prolongar por mais de 2 minutos.
 - Os participantes devem deslocar-se em grupo, durante a tarefa de procura do objeto, mantendo-se sempre juntos.
 - Os participantes devem procurar o objeto em toda a sala, antes de decidirem qual o objeto que se pretende que encontrem – sendo que apenas têm 2 tentativas para acertar qual é.
 - Essa decisão deve ser feita em conjunto, após a verificação de todo o espaço ser concluída.
- Assim que decidirem qual consideram ser o objeto que se pretende que encontrem, os participantes devem informar os dinamizadores da sua decisão.
 - Face a isso, os dinamizadores devem indicar se os participantes acertaram na resposta à primeira tentativa ou se devem apresentar uma segunda tentativa de resposta – caso em que os participantes devem apresentar uma nova resposta, dentro de 30 segundos, e os dinamizadores devem confirmar se a mesma se encontra correta.
- Por fim, os participantes devem partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada com o grupo.

Atividade 2 (20 minutos) [peças de *puzzle*]

- Os participantes devem sentar-se à mesa, ficando virados de frente uns para os outros.
- Os dinamizadores devem entregar as peças de *puzzle* aos participantes, colocando-as sobre a mesa, e informar os participantes de que entre as mesmas se encontram peças que pertencem ao *puzzle* e outras que não.
- Os participantes, em grupo, devem começar por criar dois conjuntos de peças – um correspondente às peças que fazem parte do *puzzle* que pretendem montar e outro correspondente a peças que não fazem parte desse *puzzle*.

- De seguida, os dinamizadores devem guardar as peças que os participantes indicaram não fazer parte do *puzzle* que pretendem montar.
- Posto isso, os participantes, em conjunto, devem construir o *puzzle*, utilizando apenas as peças selecionadas como pertencentes ao mesmo.
 - Caso os participantes se apercebam de que não selecionaram previamente todas as peças necessárias, devem voltar a procurar, no conjunto de peças excluídas, as que se encontram em falta – de modo a poderem concluir o *puzzle*.
 - Caso os participantes se apercebam que selecionaram previamente peças não necessárias, devem adicioná-las, nessa altura, ao conjunto de peças excluídas.
- Por fim, os participantes devem partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada com o grupo.
 - Durante esse momento, os dinamizadores devem incentivar os participantes a refletirem sobre a importância da distinção entre informações pertinentes e não pertinentes, no âmbito da resolução de problemas.

Atividade 3 (20 minutos) [1 pedaço de papel branco/participante]

- Os participantes devem sentar-se à mesa, ficando virados de frente uns para os outros.
- Cada participante deve começar por escrever/desenhar num papel, previamente disponibilizado pelos dinamizadores, a descrição de uma situação-problema à sua escolha – que tanto pode ser real como fictícia.
- De seguida, cada participante deve colocar o seu papel sobre a mesa e com o seu conteúdo virado para cima – visível para todos.
- Os dinamizadores devem solicitar que os participantes selecionem apenas uma das situações apresentadas para representarem, conjuntamente – criando o cenário físico de ocorrência da mesma, com recurso aos materiais disponíveis no espaço, assim como o cenário social, encenando uma situação de *role play*.
- Os participantes devem selecionar a situação que pretendem representar, tendo 1 minuto, no máximo, para realizar essa escolha.
- Seguidamente, os participantes devem criar o cenário físico da situação que escolheram representar e planear a situação de *role play* a encenar, tendo 5 minutos, no máximo, para o fazer.

- Depois, os participantes devem dar início à encenação planeada, no cenário físico criado para tal – devendo essa apresentar uma duração de 1 a 3 minutos.
- Por fim, os participantes devem partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada com o grupo.
 - Durante esse momento, os dinamizadores devem incentivar os participantes a, primeiramente, identificarem barreiras e facilitadores associados à resolução do problema representado e, seguidamente, definirem objetivos realistas que permitam guiar a sua resolução.
 - Posteriormente, os dinamizadores devem incentivar os participantes a, primeiramente, identificarem barreiras e facilitadores associados à resolução dos restantes problemas escritos e, seguidamente, definirem objetivos realistas que permitam guiar a sua resolução.

Atividade 4 (20 minutos) [5 pedaços de papel branco em que se encontram descritas 5 tarefas-objetivo distintas – 2 pertencentes ao grupo das realistas e 3 pertencentes ao grupo das irrealistas]

- Os participantes devem sentar-se à mesa, ficando virados de frente uns para os outros.
- Os dinamizadores devem colocar os 5 papéis com a descrição de 5 diferentes tarefas-objetivo em cima da mesa – com o respetivo conteúdo escrito virado para cima.
- Posto isso, os participantes devem ler, em silêncio – para si, a descrição das várias tarefas-objetivo apresentadas.
- De seguida, os dinamizadores devem solicitar que os participantes, conjuntamente, distingam as tarefas-objetivo realistas das irrealistas, tendo em conta que o tempo de realização do conjunto de tarefas realistas não pode exceder os 5 minutos ou menos – sendo que os mesmos devem concluir essa distinção em 2 minutos ou menos.
 - Mediante isso, os dinamizadores devem confirmar se a distinção apresentada pelos participantes se encontra correta e, em conjunto com os mesmos, procurar justificar essa situação.
- Posteriormente, os participantes devem executar o conjunto de tarefas selecionadas como realistas, tendo, no máximo, 5 minutos para o fazer.
 - Enquanto isso, os dinamizadores devem cronometrar o tempo de execução não só do conjunto de tarefas, mas também de cada tarefa individualmente

- sendo que os participantes apenas deverão realizar uma tarefa de cada vez e em grupo.
- Depois, os participantes devem focar-se nas tarefas que consideraram irrealistas e propor sugestões de alteração das circunstâncias de realização das mesmas, de modo a tornar a realização do seu conjunto realista, tendo em conta o limite máximo temporal de 5 minutos e tendo 3 minutos, no máximo, para definir as alterações necessárias.
 - Face ao exposto, os dinamizadores devem analisar com os participantes se as alterações propostas se apresentam realmente adequadas, procurando ajustá-las, caso tal se mostre fundamental.
 - No final da tarefa, os dinamizadores devem disponibilizar a informação aos participantes sobre o tempo utilizado pelos mesmos para a conclusão da tarefa.
- Após isso, os participantes devem executar o conjunto de tarefas selecionadas como irrealistas, de acordo com as alterações definidas relativamente às suas condições de realização, tendo, no máximo, 5 minutos para o fazer.
 - Durante esse período, os dinamizadores devem cronometrar o tempo de execução não só do conjunto de tarefas, mas também de cada tarefa individualmente – sendo que os participantes apenas deverão realizar uma tarefa de cada vez e em grupo.
 - No final da tarefa, os dinamizadores devem disponibilizar a informação aos participantes sobre o tempo utilizado pelos mesmos para a conclusão da tarefa.
- Por fim, os participantes devem partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada com o grupo.
 - Durante esse momento, os dinamizadores devem incentivar os participantes a refletirem sobre a importância da definição de objetivos realistas ao invés de irrealistas, no âmbito da resolução de problemas.

Atividade 5 (10 minutos) [1 bolacha de milho/participante]

- Os participantes devem sentar-se, formando um círculo e ficando voltados para o seu exterior.

- Os dinamizadores devem explicar aos participantes que lhes vai ser apresentado um objeto comestível e que, palpando, cheirando ou degustando o mesmo, deverão identificar eventuais características do objeto que percecionem e que contribuam para a identificação do próprio objeto.
 - Os dinamizadores devem esclarecer que todos analisarão o respetivo objeto em simultâneo, que será idêntico para todos, apesar de nem todos o analisarem do mesmo modo – pelo que uns irão palpar o objeto, outros irão cheirá-lo (enquanto os dinamizadores o seguram à frente do seu nariz) e os restantes irão degustá-lo (começando por trincar o objeto, enquanto um dos dinamizadores o segura à frente da sua boca).
 - Os dinamizadores devem indicar o modo de análise atribuído a cada participante.
- Os participantes devem fechar os seus olhos, caso se sintam confortáveis para tal, ou inclinar a cabeça para cima e manter o olhar focado no tecto.
- Os dinamizadores devem distribuir um objeto por cada participante, entregando o objeto em mãos daqueles que os vão palpar e segurando-o à frente da cara dos restantes – que o vão cheirar ou degustar.
- Os participantes devem analisar os respetivos objetos de acordo com o modo que lhes foi atribuído, durante 3 minutos.
- Após a indicação dos dinamizadores para tal, devem abrir os seus olhos ou deixar de olhar para o tecto e voltar-se para o interior do círculo.
- Cada participante, à vez, deve descrever como foi a sua análise do objeto, indicando que características do mesmo identificou (sem referir o nome que pensa corresponder ao objeto) e ainda eventuais sensações, sentimentos e/ou pensamentos que tais características tenham provocado no próprio.
- De seguida, em conjunto, os participantes devem debater sobre o nome que consideram corresponder ao objeto, procurando chegar a um consenso em relação a isso.
- Quando alcançarem uma decisão de resposta unânime, o porta voz dos participantes (previamente nomeado pelos mesmos) deve indicar qual o nome do objeto que pensam que corresponde ao objeto analisado.
 - Os dinamizadores devem confirmar se a resposta apresentada pelos participantes se encontra correta e mostrar-lhes o objeto considerado.
- Por fim, os participantes devem partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada com o grupo.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 7 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

14.ª Sessão: Procura, Análise e Seleção de Alternativas

Plano da Sessão – Grupo de Oeiras

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados à recolha de informações e definição de objetivos, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (15 minutos) [1 objeto diferente por cada participante; um conjunto de bandeiras de pontuação por cada participante (1 a 10 pontos)]

- Os participantes devem formar um círculo.
- Os dinamizadores devem colocar objetos pré-definidos no centro do círculo.
- Os participantes devem identificar o nome de cada objeto colocado no centro do círculo.
- Os dinamizadores devem explicar aos participantes que cada um irá escolher um dos objetos disponíveis para, posteriormente, o apresentar ao grupo, definindo um novo nome para o mesmo, uma nova função, um novo modo de utilização, os seus benefícios, os seus malefícios e o motivo pelo qual consiste numa inovação.
- Cada participante deve selecionar um objeto, retirando-o do centro do círculo.
- De seguida, os participantes devem explorar o objeto previamente selecionado durante cerca de 1 minuto.
- Depois, os participantes devem planear a sua apresentação, que deverá durar entre 1 a 2 minutos, tendo cerca de 3 minutos para o fazer.
- Após isso, os participantes, à vez, devem realizar as apresentações dos seus objetos.
 - No final da apresentação de cada participante, cada um dos restantes deve atribuir uma pontuação de 1 a 10 à mesma – erguendo a bandeira correspondente à pontuação pretendida.
- Por fim, os participantes devem partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada com o grupo, procurando relacioná-las com o tema da presente sessão.

Atividade 2 (20 minutos) [objetos variados; 1 folha de papel branco por cada participante; 1 caneta esferográfica por cada participante]

- Anteriormente à entrada dos participantes no espaço da sessão, os dinamizadores devem criar um percurso de obstáculos, procurando garantir que cada obstáculo pode ser ultrapassado de diferentes formas.
- Mediante o início da atividade, os dinamizadores devem começar por explicar aos participantes que irão desenhar o mapa do percurso de obstáculos apresentado, representando a sua posição no espaço e assinalando mais do que uma forma possível de superar cada um dos obstáculos.
- Posto isso, os participantes devem realizar o referido mapa, tendo até 5 minutos para o fazer.
- Seguidamente, os dinamizadores devem solicitar que cada participante identifique, no seu mapa e relativamente a cada obstáculo representado, a alternativa que prefere usar para o ultrapassar.
- Cada participante deve identificar, no respetivo mapa, a alternativa de superação de cada obstáculo que prefere utilizar, tendo até 1 minuto para o fazer.
- Posteriormente, os participantes, perante a solicitação dos dinamizadores, devem selecionar a ordem de superação dos obstáculos que preferem executar, ordenando os obstáculos representados no mapa, tendo até 1 minuto para o fazer.
- Após isso, cada participante deve realizar o percurso de obstáculos, de acordo com a ordem e forma de superação dos obstáculos selecionadas previamente.
- Por fim, os participantes devem partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada com o grupo, procurando relacioná-las com o tema da presente sessão.

Atividade 3 (30 minutos) [1 pedaço de papel branco por cada participante; 1 caneta esferográfica por cada participante; 1 recipiente; 1 folha de papel branco por cada participante; *post-its*]

- Os participantes devem sentar-se à mesa, ficando virados de frente uns para os outros.
- Cada participante deve começar por escrever/desenhar num papel, previamente disponibilizado pelos dinamizadores, a descrição de uma situação-problema à sua escolha – que tanto pode ser real como fictícia, no pedaço de papel branco que lhe foi previamente entregue pelos dinamizadores.

- De seguida, cada participante deve dobrar o seu papel em quatro e colocá-lo dentro do recipiente indicado pelos dinamizadores.
- Posteriormente, os dinamizadores devem tirar os papéis colocados no recipiente, à vez, desdobrando-os e colocando-os sobre a mesa com o seu conteúdo virado para cima, ficando visível para todos.
 - À medida que o conteúdo de cada papel for sendo revelado, mediante a indicação dos dinamizadores, os participantes devem identificar o problema apresentado, indicar as principais informações que devem ser recolhidas sobre o mesmo, definir objetivos para a sua resolução, selecionar alternativas de resposta e analisar qual a melhor.
 - Para a identificação da melhor alternativa de resposta, os participantes devem avaliar as consequências de cada uma – quer do ponto de visto quantitativo (n.º de consequências), quer do qualitativo (grau de eficácia de cada alternativa), ponderando as vantagens e desvantagens de cada uma não só para os próprios, mas também para os outros.
 - Os principais tópicos relativos a toda a informação analisada devem ser escritos pelos dinamizadores, numa folha de papel – à exceção das alternativas de resposta consideradas, que devem ser escritas pelos participantes em *post-its* (que, por sua vez, devem ser colados ao papel com a descrição do respetivo problema a que se destinam).
- Por fim, os participantes devem partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada com o grupo, procurando relacioná-las com o tema da presente sessão.

Atividade 4 (10 minutos) [dados com imagens]

- Os participantes devem sentar-se à mesa, ficando virados de frente uns para os outros.
- Os dinamizadores devem colocar os dados no centro da mesa.
- Os dinamizadores devem explicar aos participantes que, à vez, irão lançar os dados e criar uma história baseada nas imagens que forem surgindo – na face do dado que ficar virada para cima.
- Posto isso, os participantes, à vez, devem escolher um dos dados disponíveis, tendo 5 segundos para tal, e lançá-lo.

- À medida que cada participante for lançando um dos dados, o próprio deve dizer uma frase relacionada com a imagem que calhou, face ao lançamento do dado, que possa ser incluída na construção de uma história, tendo 30 segundos para concluir essa tarefa.
 - A referida frase deve fazer sentido no seio da história que for sendo construída, sendo que essa deve incluir introdução, desenvolvimento e conclusão.
- Quando os dinamizadores considerarem que a história criada está pronta para ser concluída, os participantes devem realizar uma última ronda da atividade destinada à conclusão da história.
- Por fim, os participantes devem partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada com o grupo, procurando relacioná-las com o tema da presente sessão.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 5 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

15.ª Sessão: Realização, Execução e Avaliação de Planos + Síntese Global

Plano da Sessão – Grupo de Oeiras

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados à recolha de informações e definição de objetivos, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (15 minutos) [1 pedaço de papel; 1 caneta esferográfica]

- Os participantes organizam-se num círculo, sentando-se no chão.
- Os dinamizadores devem indicar que os participantes devem começar por seleccionar, conjuntamente, uma palavra que seja composta por um número de letras equivalente ao número de participantes presentes.
 - Depois de seleccionarem a referida palavra, um dos participantes deve escrevê-la num papel.
- Posteriormente, os dinamizadores devem indicar aos participantes que os mesmos irão ser desafiados a representar de forma escrita e tridimensional a palavra escolhida, recorrendo, para tal, à conjugação entre determinados posicionamentos dos corpos dos participantes.
 - Assim, os participantes devem distribuir tarefas e planear a execução da tarefa, durante cerca de 2 minutos.
 - De seguida, em menos de 1 minuto, os participantes devem iniciar e concluir a representação proposta, mantendo a sua posição final durante 5 segundos.
 - Por fim, os dinamizadores devem incentivar os participantes a partilhar as suas reflexões sobre as facilidades e dificuldades associadas à realização da tarefa de representação proposta.

Atividade 2 (15 minutos) [objetos variados; 1 folha de papel; 1 caneta esferográfica]

- Os participantes devem sentar-se à mesa, ficando virados de frente uns para os outros.
- Os dinamizadores devem colocar diversos materiais no centro da mesa.

- Os dinamizadores devem indicar aos participantes que irão começar por definir um plano de construção de algo à sua escolha, tendo em conta os materiais disponíveis para tal.
- Posto isso, os dinamizadores devem incentivar os participantes a reconhecerem as principais etapas a serem contempladas no âmbito da elaboração do plano de construção, sendo que esses devem relacionar-se com a definição do que será construído, desenho do projeto de construção, identificação dos materiais necessários para a realização da construção, explicitação do local onde serão colocados esses materiais e apresentação dos passos de construção e respetiva ordem.
- Seguidamente, os participantes devem iniciar a elaboração do plano de construção, de acordo com as etapas analisadas anteriormente.
 - Assim, os participantes devem começar por decidir o que irão construir e o nome que irão dar a essa construção.
 - Quando decidirem, um dos participantes deve escrever na folha de papel o nome escolhido para a construção e descrever em que consistirá a mesma.
 - Depois, um dos participantes deve desenhar na folha de papel a construção que irão realizar, tendo em conta não só as suas próprias ideias, mas também as dos restantes participantes.
 - De seguida, um dos participantes deve escrever na folha de papel a lista de materiais necessários para a realização da construção planeada, identificando o tipo e quantidade dos mesmos, de acordo com o que for sendo decidido pelo grupo.
 - Posteriormente, um dos participantes deve assinalar na folha de papel o local da construção onde serão incluídos os materiais previstos, em função do que tiver sido decidido previamente pelo grupo.
 - Por fim, um dos participantes deve indicar oralmente os passos de montagem da construção planeada, que tiverem sido decididos pelo grupo.
- Após a elaboração do plano, os participantes devem definir por quais tarefas é que cada um irá ficar responsável.
- Ulteriormente, os participantes devem executar o plano criado, procurando ir ao encontro dos passos definidos e justificando eventuais alterações que considerem fundamentais, antes de as realizarem.

- Por último, os participantes devem realizar uma avaliação do plano elaborado e da sua execução, procurando determinar o que correu como planeado e o que não, identificando ainda os motivos para tal e alterações que poderiam ser pertinentes.
- No final, os participantes devem partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada com o grupo, procurando relacioná-las com o tema da presente sessão.

Síntese dos temas abordados anteriormente (15 minutos)

- **Atividade 3** [1 conjunto de 4 cartões com nomes – cada um com o nome de um dos temas abordados no âmbito da Resolução de Problemas; 1 conjunto de 4 cartões com imagens – cada um com uma imagem referente a um dos temas abordados no âmbito da Resolução de Problemas]

- Os dinamizadores colocam os cartões com imagens dispostos em linha sobre uma superfície lisa e com as respetivas frentes viradas para cima.
- De seguida, os participantes devem escolher um dos cartões, conjuntamente, apontando para um dos mesmos.
- Após isso, os dinamizadores devem incentivar cada um dos participantes a fazer uma breve descrição da imagem selecionada.
- Depois os dinamizadores também devem apresentar uma descrição possível para a imagem selecionada, procurando incluir na mesma, de forma sintetizada, aspetos indicados anteriormente pelos participantes.
- Posteriormente, cada um dos participantes deve realizar um comentário sobre a forma como a imagem escolhida se relaciona com os conteúdos e atividades apresentados em sessões anteriores.
- Seguidamente, os participantes devem tentar identificar, conjuntamente, o nome do tema abordado em sessão a que se refere a imagem analisada.
- Por fim, os dinamizadores devem apresentar o cartão com o nome do tema correspondente à imagem considerada, de forma a confirmar a veracidade das respostas dos participantes.
- Os passos anteriormente descritos devem ser repetidos até que cada um dos pares imagem-tema tenha sido debatido uma vez.

Atividade 4 (30 minutos) [1 conjunto de 16 cartões com nomes – cada um com o nome de um dos temas abordados no âmbito do Programa “Endireita”; 1 conjunto de 16 cartões com imagens – cada um com uma imagem referente a um dos temas abordados no âmbito do Programa “Endireita”; 1 folha de papel branco; 1 caneta esferográfica; 1 computador]

- Os participantes devem formar um círculo.
- Os dinamizadores devem começar por explicar que irá ser feita uma breve revisão do conjunto total de conteúdos abordados ao longo do decurso do programa, sendo que, de seguida, os participantes ficarão responsáveis por planear um conjunto de atividades que pudessem ser realizadas em contexto de sessão.
 - Os dinamizadores devem ainda esclarecer que tal conjunto de atividades deve incluir uma atividade de apresentação, uma atividade de ativação geral, uma atividade relativa ao módulo da comunicação interpessoal, uma atividade relativa ao módulo da autorregulação, uma atividade relativa ao módulo da resolução de problemas e uma atividade de retorno à calma.
- Posto isto, os dinamizadores devem desenhar uma tabela com 3 colunas, numa folha de papel branco, e escrever o nome de cada módulo desenvolvido ao longo do Programa em cada uma das colunas.
 - Mediante isso, os participantes devem ser incentivados a partilhar as suas ideias relativas a cada um dos módulos.
- De seguida, os dinamizadores devem colocar cada par de cartões com o nome e imagem associado a cada tema abordado numa linha da coluna referente ao respetivo módulo, de acordo com a ordem de desenvolvimento desses temas ao longo do Programa.
 - Face ao exposto, os participantes devem ser incentivados a partilhar as suas ideias relativas a cada um dos temas.
- Depois, os participantes devem iniciar o planeamento do conjunto de atividades já referido e, conseqüentemente, um exemplo de sessão do Programa.
 - À medida que o grupo de participantes for apresentando as suas sugestões consensuais de planeamento de atividades, os dinamizadores devem ir digitando essas informações no computador.
 - Para que o planeamento de uma atividade fique concluído, os participantes devem encontrar-se de acordo em relação ao mesmo, após a sua experimentação parcial da realização da atividade proposta.

- Por fim, os participantes devem partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada com o grupo, procurando relacioná-las com o tema da presente sessão.
 - Adicionalmente, os participantes devem ainda partilhar a sua opinião relativamente aos temas e atividades que mais gostaram de desenvolver ao longo do programa e que menos gostaram, procurando justificar as suas escolhas e apresentar sugestões para melhoria do decurso do Programa em edições futuras.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 5 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

16.ª Sessão: Avaliação Final – Parte I

Plano da Sessão – Grupo de Oeiras

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados à realização, execução e avaliação de planos, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (10 minutos)

- Entrega, leitura e assinatura dos seguintes documentos: Consentimento Informado, Livre e Esclarecido; Compromisso Ético [1 exemplar de cada documento por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um exemplar de cada documento a cada participante.
- Os dinamizadores e os participantes devem ler, conjuntamente, cada um dos documentos.
- Os participantes devem indicar oralmente se concordam com o que se encontra apresentado nos documentos, de modo a consentirem ou recusarem oralmente a participação nos procedimentos descritos nos mesmos.
- Os participantes maiores de idade, caso concordem com o que se encontra apresentado nos documentos, devem assinar os mesmos nos locais indicados.
 - Já os participantes menores de idade devem levar os documentos para casa, de forma a que os possam assinar, juntamente com os seus respetivos responsáveis legais, caso concordem com o que se encontra apresentado nos mesmos.
 - Os participantes que levarem os documentos para casa devem trazê-los de volta na sessão seguinte.

Atividade 2 (10 minutos)

- Revisão do plano de sessão criado pelos participantes nas sessões anteriores [1 computador]

- Os dinamizadores devem entregar um exemplar do plano de sessão a cada participante.
- Os dinamizadores e os participantes devem ler, conjuntamente, a descrição de cada atividade.
 - Caso os participantes considerem pertinente efetuar alguma alteração no plano de sessão, devem analisar a situação entre si e procurar chegar a um consenso.
 - Se os participantes chegarem a um consenso relativamente a alterações a propor, devem indicar as mesmas aos dinamizadores.
 - Os dinamizadores devem indicar se concordam ou não com as alterações propostas.
 - As alterações, propostas pelos participantes, com que os dinamizadores concordarem, devem ser assinaladas no plano de sessão.

Atividade 3.1. (55 minutos) – Avaliação Final (Parte I)

- Aplicação dos instrumentos de avaliação – parte 1 [1 exemplar da folha de resposta de cada instrumento + 1 caneta esferográfica por cada participante]

- Cantril-Ladder: pintar os patamares até ao nível de resposta pretendido, na direção ascendente da base para o topo;
- Beck Youth Inventories: circular a resposta pretendida;
- Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal: circular a resposta pretendida.

Atividade 3.2. (55 minutos) [computador; guião da entrevista]

- Cada um dos participantes, à vez, e um dos dinamizadores devem sentar-se à mesa, ficando virados de frente um para o outro.
- O dinamizador deve realizar a entrevista final ao participante, referente à sua participação no âmbito do Programa “Endireita”, de acordo com o guião pré-definido.
- Por fim, o participante deve partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- **Atividade 4** [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma eventual reclamação, numa das faces do respetivo pedaço de papel, relativo ao funcionamento do Programa “Endireita”, na sua edição presente.
- Depois, na outra face do respetivo pedaço de papel, cada participante deverá escrever um eventual elogio, relativo ao funcionamento do Programa “Endireita”, na sua edição presente.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

17.ª Sessão: Avaliação Final – Parte II

Plano da Sessão – Grupo de Oeiras

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – síntese das tarefas realizadas na sessão anterior.

Introdução da sessão (5 minutos) – indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1.1. (65 minutos) – Avaliação Final (Parte II)

- Aplicação dos instrumentos de avaliação – parte 2 [1 exemplar da folha de resposta de cada instrumento + 1 caneta esferográfica por cada participante]

- Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal: circular a resposta pretendida;
- *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais: circular a resposta pretendida;
- Ficha de Avaliação do Impacto do Programa: colocar uma cruz no local referente à resposta selecionada e/ou escrever uma resposta.

Atividade 1.2. (65 minutos) [computador; guião da entrevista; gravador de voz]

- Cada um dos participantes, à vez, e um dos dinamizadores devem sentar-se à mesa, ficando virados de frente um para o outro.
- O dinamizador deve realizar a entrevista final ao participante, referente à sua participação no âmbito do Programa “Endireita”, de acordo com o guião pré-definido.
- Por fim, o participante deve partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada.

Atividade 1.3. (65 minutos) [1 bloco por cada participante, 1 conjunto de fichas com a descrição dos passos associados a cada tema abordado ao longo do programa e com a avaliação de cada sessão realizada por cada participante; 1 tubo de cola por cada participante OU 1 rolo de fita cola + 1 tesoura]

- Os participantes devem sentar-se à mesa, ficando virados de frente uns para os outros.

- Os dinamizadores devem entregar a cada participante um bloco e as suas fichas com a descrição dos passos associados a cada tema abordado ao longo do programa e com a avaliação de cada sessão realizada.
- Os participantes devem ir colando às suas fichas no bloco disponibilizado, respeitando a ordem de apresentação dos temas ao longo do programa e as sugestões do dinamizador que se encontre a acompanhar os procedimentos.
- Por fim, os participantes devem partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada com o grupo.

Atividade 2 (10 minutos) [1 pedaço de papel por cada participante; 1 esferográfica por cada participante, 1 dispositivo de reprodução de música]

- Os participantes devem formar um círculo.
- Os dinamizadores devem explicar que cada participante, à vez, irá selecionar uma música para reproduzir, sendo que, depois, o próprio fará um conjunto de movimentos ao ritmo da mesma, durante cerca de 1 minuto, que os outros imitarão ao longo desse período.
- Cada participante deve escrever o título da música e o nome do(s) seu(s) autor(es) num pedaço de papel, previamente disponibilizado pelos dinamizadores.
- Os dinamizadores devem recolher os referidos papéis, juntando-os num mesmo recipiente.
- Os dinamizadores devem retirar um dos papéis ao acaso, de modo a selecionar a música que será reproduzida.
- Os dinamizadores devem dar início à música reproduzida.
- O participante responsável pela indicação dessa música deve dar início à realização de movimentos ao ritmo da mesma.
- Durante cerca de 1 minuto, esse participante deve continuar a realizar os referidos movimentos e os restantes participantes devem imitar a sua execução.
- Após esse período, os dinamizadores devem interromper a reprodução da música e os participantes devem imobilizar-se no local em que se encontram.
- Os passos anteriormente descritos devem ser repetidos até que todas as músicas previamente definidas pelos participantes sejam parcialmente reproduzidas.
- Por fim, os participantes devem partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada com o grupo.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 3 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma eventual crítica, numa das faces do respetivo pedaço de papel, que considere ser importante para a melhoria do funcionamento do Programa “Endireita”, nas suas edições futuras.
- Depois, na outra face do respetivo pedaço de papel, cada participante deverá escrever uma eventual sugestão, associada à crítica apresentada anteriormente, que considere ser importante para a melhoria do funcionamento do Programa “Endireita”, nas suas edições futuras.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

Anexo D-D – Planos das sessões realizadas com MM

Os planos das oito sessões realizadas com MM, subordinados à aplicação do programa “Endireita” (Gomes, 2016a), apresentam-se de seguida.

1.ª Sessão: Introdução do Programa e Avaliação Inicial – Parte 1

Plano da Sessão – MM

Apresentação do programa (15 minutos)

Atividade 1 (15 minutos) [1 novelo de lã]

- O dinamizador e o participante colocam-se de pé e frente a frente.
- A pessoa que tem o novelo deve enrolar parte da lã à volta de uma parte do corpo à sua escolha – dando duas voltas com a lã em torno da mesma.
- De seguida, deve apresentar-se, fazendo uma tarefa pré-definida pelo dinamizador – que deve ser diferente para cada ronda e correspondendo a uma das seguintes: 1) dizer o seu nome (pelo menos um nome próprio); 2) realizar um movimento corporal com que se identifique; 3) atribuir uma palavra ao movimento corporal realizado anteriormente; 4) justificar a escolha do movimento corporal e palavra associada apresentados.
- Ambos os elementos devem contar até 3 e, imediatamente após a contagem do número 3, repetir a resposta à tarefa apresentada por último em conjunto.
- Por fim, a pessoa que se apresentou deve lançar o novelo ao outro, que, por sua vez, deve realizar a sua apresentação, seguindo os passos anteriores.
- Os passos anteriormente descritos devem ser repetidos até que as 4 rondas indicadas sejam concluídas.
 - Em cada ronda, cada elemento deve enrolar a lã em torno de uma parte do corpo diferente das selecionadas anteriormente quer por si, quer pelo outro, não podendo repetir as mesmas partes do corpo.
- Após a conclusão das rondas previstas, deve reconhecer-se a formação de uma teia de lã no centro do espaço formado pelos elementos.
- Posteriormente, deve ser dado início à desconstrução da teia – na ordem inversa à qual guiou a sua construção.
- Para tal, cada um, à vez, e em cada ronda de desconstrução – desde a quarta até à primeira, deve repetir o que foi apresentado pelo outro na ronda de construção equivalente que, por sua vez, deve confirmar a veracidade da resposta.
 - Depois de cada um fazer essa repetição, deve desenrolar a lã que enrolou em torno de uma das partes do seu corpo e voltar a enrolá-la no novelo, antes de lançar este último para o outro.

Atividade 2 (15 minutos) [1 novelo de lã]

- O dinamizador e o participante colocam-se frente a frente.
- Alguém deve segurar nas suas mãos um novelo de lã e começar por mencionar algo de que goste (à sua escolha), dando um passo em frente.
- O outro deve dar um passo em frente, se também gostar do que foi mencionado, ou dar um passo atrás, se não gostar do que foi mencionado, ou manter-se na mesma posição, se não tiver uma opinião minimamente formada sobre a possibilidade de gostar ou não do que foi mencionado.
- Depois, ambos retomam a posição inicial.
- De seguida, o mesmo elemento que começou por referir algo de que gosta, mantendo o novelo nas suas mãos, deve agora introduzir algo de que não goste, dando um passo atrás.
- Posto isto, o outro deve dar um passo em frente, se gostar do que foi indicado, ou dar um passo atrás, se também não gostarem do que foi indicado, ou manter-se na mesma posição, se não tiver uma opinião minimamente formada sobre a possibilidade de gostar ou não do que foi indicado.
- Finalmente, voltam à posição inicial.
- Posteriormente, o elemento que tem o novelo de lã na mão, deve lançá-lo ao outro que não esteja imediatamente ao seu lado – quer direito, quer esquerdo, não podendo, contudo, utilizar as mãos e/ou os pés para tal.
- A pessoa que recebe o novelo deve repetir os mesmos passos já descritos, evitando indicar aspetos de que goste ou não que já tenham sido apresentados anteriormente.
- Essa pessoa deve ainda evitar recorrer a partes do corpo idênticas às utilizadas anteriormente pelo outro ou eventualmente por si para lançar o novelo.
- Os passos da atividade devem ser repetidos ao longo de 3 rondas, no mínimo.

Atividade 3 (5 minutos) [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- O dinamizador deve entregar um pedaço de papel ao participante.
- O participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, o participante deve devolver o seu papel ao dinamizador.

- Conjuntamente, os elementos devem decidir se deve ser partilhado na sessão o que foi colocado no papel ou se o papel deve ser guardado simplesmente, para que o dinamizador veja o seu conteúdo apenas mais tarde.
- O dinamizador deve atuar em conformidade com o que o for decidido em conjunto com o participante.

Aplicação dos instrumentos de avaliação – parte 1 (25 minutos) [1 exemplar da folha de resposta de cada instrumento + 2 instrumentos de escrita/desenho por cada participante, no mínimo – 1 caneta de feltro e 1 caneta azul esferográfica]

- Cantril-Ladder: pintar os patamares até ao nível de resposta pretendido, na direção ascendente da base para o topo (caneta de feltro).
- Beck Youth Inventories: circular a resposta pretendida (caneta azul esferográfica).

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

2.ª Sessão: Comunicação Não Verbal e Avaliação Inicial – Parte 2

Plano da Sessão – MM

Revisão da sessão anterior (5 minutos)

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (20 minutos) [5 cartões com palavras – cada um com o nome de uma emoção escrita, de entre as seguintes: tristeza, alegria, medo, nojo, ira; 10 cartões com imagens – cada par de cartões com uma imagem referente à expressão facial/corporal de cada uma das emoções já referidas]

- O participante e o dinamizador devem sentar-se frente a frente.
- O dinamizador deve apresentar um exemplo de cada cartão com uma imagem ao participante.
- De seguida, os cartões devem ser colocados sobre uma superfície lisa (e.g.: mesa, chão) com a sua frente virada para baixo, baralhados e posicionados de forma a formar um retângulo de 5 colunas e 2 linhas.
- Depois, o dinamizador deve selecionar um dos cartões e virá-lo, deixando-o no local, mas com a frente virada para cima.
- Posteriormente, o participante deve selecionar outro cartão, virando a sua frente para cima – com o objetivo de encontrar o par do cartão virado pelo dinamizador.
 - Se o participante virar o par do cartão selecionado pelo dinamizador, deve identificar o nome da emoção representada na imagem, assim como as pistas não verbais em que se baseou para nomear a emoção representada.
 - O dinamizador deve confirmar a resposta do participante, mostrando-lhe o cartão com o nome da emoção representada no par de cartões com imagens e reforçando as pistas não verbais que se associam à expressão dessa emoção.
 - O participante deve ainda ser incentivado a expressar facial e posturalmente a emoção representada, descrever um tipo de situação em que, geralmente, reconheça a experiência dessa emoção e nomear estratégias que utilize para lidar com a mesma.

- Por fim, o dinamizador coloca o cartão com o nome da emoção junto do par de imagens correspondente, com as respetivas frentes viradas para cima.
- Se o participante não virar o par do cartão selecionado pelo dinamizador, ambos os cartões devem ser virados com a face para baixo de novo.
- Os passos anteriormente descritos devem ser repetidos até que todos os cartões apresentem as suas faces voltadas para cima.

Aplicação dos instrumentos de avaliação – parte 1 (25 minutos) [1 exemplar da folha de resposta de cada instrumento + 2 instrumentos de escrita/desenho por cada participante, no mínimo – 1 caneta de feltro e 1 caneta azul esferográfica]

- *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais
- Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 2 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- O dinamizador deve entregar um pedaço de papel ao participante.
- O participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, deve devolver o seu papel aos dinamizadores.
- Por fim, o participante deve decidir se quer partilhar na sessão o que colocou no papel ou se prefere que o dinamizador guarde o papel simplesmente.
- O dinamizador deve atuar em conformidade com o que o for decidido pelo participante.

3.ª Sessão: Comunicação Não verbal, Escuta Ativa e Questionamento + Avaliação

Inicial – parte 3

Plano da Sessão – MM

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega da ficha com a descrição de passos associados à comunicação não verbal, aplicação da ficha de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a transferência prática dos conteúdos abordados na sessão anterior para o dia-a-dia dos participantes.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (15 minutos) [baralho de cartas com opções para representar, ampulheta, cronómetro]

- O participante e o dinamizador colocam-se frente a frente, estando o baralho de cartas entre os mesmos.
- O participante deve retirar uma carta do baralho e selecionar uma das opções disponíveis para representar, apenas de forma não verbal (gestos) e paraverbal (sons) – sem revelar a opção escolhida ao dinamizador.
 - a. Esse participante deve colocar a carta retirada do baralho num local pré-definido para tal, para que essa não volte a ser introduzida no baralho antes do final da atividade.
- Ao participante devem ser dados 30 segundos para planear a sua representação.
- Depois, o participante deve iniciar a sua representação, podendo utilizar os objetos disponíveis no espaço.
- O dinamizador deve tentar adivinhar o que o participante se encontra a representar, tendo 1 minuto para tal e podendo fazer perguntas sobre a representação observada que possam guiar a descoberta do nome da mesma – sendo que o participante que executa a representação deve responder às questões que lhe são colocadas apenas através de gestos e/ou sons, ou seja, recorrendo apenas a formas de comunicação não verbal e/ou paraverbal.
 - a. O participante só deve interromper a realização da tarefa de representação quando o dinamizador conseguir adivinhar corretamente do que se trata ou quando o tempo disponível para tal chegar ao fim.
 - b. O dinamizador e participante devem fazer a monitorização do tempo através do recurso a uma ampulheta/cronómetro colocada/o entre os mesmos,

sendo que o dinamizador deve avisar o participante relativamente aos momentos de início e término da contagem do tempo disponível.

- O participante e o dinamizador devem trocar de papéis e os passos anteriormente descritos devem ser repetidos – sendo sugerido que cada um dos elementos desempenhe cada um dos papéis 4-5 vezes, no mínimo.

Atividade 3 (10 minutos) [papéis com descrição da condicionante de ação]

- Ao participante é atribuída a função de “emissor principal” e ao dinamizador a função de “recetor principal”.
- A cada elemento é atribuída uma condicionante para a sua ação, através da entrega de um papel ao mesmo onde tal condicionante se encontre descrita:
 - a. “emissor principal”: 1. falar muito depressa (quase sem respirar/fazer pausas entre as diferentes frases), 2. falar muito devagar (com pausas de 1 segundo após cada palavra), 3. falar normalmente (com pausas, velocidade e tom de fala adequados);
 - b. “recetor principal”: 1. ouvir enquanto olha fixamente o outro (quase sem pestanejar, sem se mexer, sem desviar o olhar do outro e em silêncio total), 2. ouvir enquanto evita o contacto ocular com/para o outro (olhar constantemente em redor, movimentar-se com frequência e fazer muitas perguntas ao outro desconetadas do que está a ser dito por esse, mas sem olhar para o mesmo); 3. Ouvir normalmente (manter o contacto ocular, acenar com a cabeça e/ou dizer “hum-hum” ocasionalmente e colocar algumas questões ao outro sobre o tópico abordado ao longo da conversa)
 - o mesmo número da condicionante de ação, embora referente a funções diferentes, deve ser atribuído a ambos os elementos.
- O par deve realizar uma situação de *role-play*, sendo que cada elemento deve assumir a sua função e respeitar a condicionante de ação que lhe foi atribuída, enquanto o “emissor principal” conta ao “recetor principal”, e durante 2 minutos, uma breve história sobre algo que fez recentemente – o tempo deve ser cronometrado pelo dinamizador.
- Os passos descritos anteriormente devem ser repetidos, de forma a realizar uma situação de role-play para cada um dos conjuntos de condicionantes de ação previstos, sendo que as funções “emissor principal” e de “recetor principal” devem ser assumidas alternadamente por cada elemento.

Aplicação do instrumento de avaliação – parte 3 (20 minutos) [1 exemplar da folha de resposta de cada instrumento + 2 instrumentos de escrita/desenho por cada participante, no mínimo – 1 caneta de feltro e 1 caneta azul esferográfica]

- *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 4 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- O dinamizador deve entregar um pedaço de papel ao participante.
- O participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, deve devolver o seu papel aos dinamizadores.
- Por fim, o participante deve decidir se quer partilhar na sessão o que colocou no papel ou se prefere que o dinamizador guarde o papel simplesmente.
- O dinamizador deve atuar em conformidade com o que o for decidido pelo participante.

4.ª Sessão: Entrega e Receção de *Feedback* e Elogios

Plano da Sessão – MM

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados à estuava ativa e questionamento, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (20 minutos) [papéis com indicação de atividades de instrução; adereços previstos – 3 balões/participante; 1 bola/participante; 1 plasticina/participante; 1 folha branca/participante; 1 caneta esferográfica ou lápis de carvão/participante; 1 instrumento musical/participante]

- O dinamizador e o participante devem sentar-se frente a frente.
- O dinamizador deve colocar entre ambos os elementos um recipiente com papéis dobrados no seu interior – sendo que em cada um se apresenta uma opção de atividade de instrução – 1) Técnicas de Futebol: fintar o adversário; 2) Técnicas de Andebol: rematar à baliza; 3) Técnicas de Pastelaria: dar forma a massa para bolos; 4) Técnicas de Malabarismo: fazer malabarismo; 5) Técnica de Desenho: criar uma caricatura do próprio; 6) Técnicas de Magia: fazer um truque de magia; 7) Técnicas de Música: tocar uma música; 8) Técnicas de Dança: reproduzir uma coreografia.
- O participante deve retirar à sorte um desses papéis, ler o que se encontra escrito no mesmo para si e guardá-lo separadamente dos restantes papéis, revelando o seu conteúdo ao dinamizador.
- O participante deve planear a encenação da atividade de instrução que lhe calhou em 1 minuto ou menos, devendo incluir na sua encenação materiais indicados pelo dinamizador, podendo ainda incluir outros materiais sugeridos pelo próprio, se aprovados previamente pelos dinamizadores (e.g.: Técnicas de Futebol: fintar o adversário – 1 bola/participante; Técnicas de Andebol: rematar à baliza – 1 bola/participante; Técnicas de Pastelaria: dar forma a massa para bolos – 1 plasticina/participante; Técnicas de Malabarismo: fazer malabarismo – 2-3 balões/participante; Técnica de Desenho: criar uma caricatura do próprio – 1 folha de papel branco/participante e 1 caneta esferográfica ou lápis de carvão/participante; Técnicas de Magia: fazer um truque de magia – 1

caneta/participante e livro com exemplo de um truque de magia possível de ser feito com uma caneta; Técnicas de Música: tocar uma música – 1 instrumento musical/participante; Técnicas de Dança: reproduzir uma coreografia – 1 instrumento musical/dinamizador).

- Para a referida encenação, o participante deve simular uma situação de instrução em que o próprio assume o papel de “instrutor” e o dinamizador assume o papel de “instruendo”.
- O participante “instrutor” deve começar por explicar a atividade e demonstrá-la, indicando em que zona da sala o dinamizador se deve colocar e que posição deve assumir.
- De seguida, o “instruendo” deve realizar a atividade proposta de acordo com a instrução e demonstração do participante “instrutor” – sendo que esse deve observar em silêncio o desempenho do outro.
- Posteriormente, o participante “instrutor” deve comentar a realização do “instruendo”, referindo uma coisa que ache que está a fazer bem e outra que ache que poderia fazer melhor, justificando ainda essa opinião (e.g.: “Estás a fazer _____ muito bem, porque _____. Podias fazer _____ melhor, porque _____.”).
- Depois, o “instruendo” deve indicar se concorda ou não com o *feedback* do “instrutor”, justificando a sua opinião.
- Seguidamente, o “instruendo” volta a realizar a atividade indicada pelo “instrutor”, tentando incluir as sugestões do mesmo nessa nova tentativa de realização da tarefa.
- O “instrutor” deve observar a nova prestação do “instruendo” e, no fim, apresenta um breve comentário sobre o seu desempenho geral na atividade proposta.
- O “instruendo” deve também apresentar um breve comentário sobre o desempenho do “instrutor” ao longo da atividade.
- O participante e o dinamizador devem trocar de papéis e repetir os passos anteriormente descritos, de forma a que cada um dos elementos assumam cada um dos papéis uma vez.

Atividade 2 (15 minutos) [1 conjunto de instruções para a realização de um avião de papel/participante; 1 folha lisa/participante; 1 conjunto de unidade de *post-it* em número equivalente ao número de participantes/participante (cada conjunto associado a uma cor específica)]

- O dinamizador e o participante devem sentar-se frente a frente.

- O dinamizador deve entregar um conjunto de instruções de construção de um avião de papel ao participante – que deve analisar, de seguida, em conjunto com o mesmo.
- O dinamizador deve entregar uma folha de papel lisa ao participante e a outra a si mesmo.
- O dinamizador deve iniciar a demonstração concreta da construção de um avião de papel, sendo que o participante deve construir o seu avião de papel ao mesmo tempo que o dinamizador, acompanhando-o passo a passo.
 - O dinamizador só deve avançar para o passo seguinte da demonstração após o participante ter executado o último passo apresentado.
 - O participante só deve avançar para o passo seguinte da construção após o dinamizador o ter demonstrado.
- Após a construção dos respetivos aviões de papel, os dois elementos devem passar simultaneamente o seu avião de papel ao outro, que o deverá devolver mais tarde ao seu autor.
 - Antes dos elementos que recebem o avião de outra pessoa o devolverem ao seu autor, devem escrever em cada uma das suas unidades de *post-it* (atempadamente preparados e entregues pelo dinamizador, mediante a finalização da construção dos aviões de papel) três elogios diferentes referentes ao avião que têm em mãos, sendo que, de seguida, os devem colar nas asas desse avião.
 - Quando cada avião regressa às mãos do seu autor original, esse também deve escrever três elogios diferentes referente à sua própria construção e colá-los nas asas do mesmo.
 - Cada participante deve fazer elogios diferentes a cada um dos aviões, sendo que o dinamizador deve, se achar necessário, sugerir alguns elogios que podem ser selecionados pelos participantes (e.g.: bonito, equilibrado, impecável, etc.).
- Finalmente, cada um deve ler, à vez, os elogios atribuídos ao seu avião – não sendo necessário identificar os emissores de cada elogio.

Atividade 3 (10 minutos)

- O participante deve selecionar uma posição no espaço disponível.
- Depois de selecionar o seu ponto de partida, o participante deve manter-se nesse local de olhos fechados.

- O dinamizador deve entregar um dos objetos utilizados na sessão ao participante, que, por sua vez, o deve tentar identificar através da palpação, audição e/ou cheiro do mesmo, sem abrir os olhos.
- Para tal, deve ir enunciando algumas características do objeto identificadas (e.g.: forma, textura, dureza, peso, cheiro, som).
- De seguida, o participante abre os olhos e confirma a veracidade da sua resposta.
- Depois continua a caminhar como anteriormente pelo espaço, atento aos sons do envolvimento – até que o dinamizador volte a tocar o instrumento musical, quando achar conveniente, e assim sucessivamente.
- O participante não deve falar, durante o decurso de toda a atividade – a não ser no momento em que devem referir o nome do objeto que tem em mãos.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 5 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

5.ª Sessão: Expressão de Desacordo + Síntese Intercalar

Plano da Sessão – MM

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados à entrega de *feedback* e entrega de elogios, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (10 minutos) [estojo com lápis/canetas de diferentes cores]

- O dinamizador e o participante devem sentar-se frente a frente.
- O dinamizador deve colocar um estojo com lápis/canetas de diferentes cores no centro do círculo.
- Cada um dos elementos deve, à vez, retirar um lápis/caneta do estojo, sem olhar para o seu interior.
 - Para tal, na sua vez, cada elemento deve deslocar-se até ao centro do círculo, retirar o objeto, mostrá-lo aos restantes elementos e voltar ao seu lugar.
 - Nessa altura, esse elemento deve referir o nome da cor do lápis/caneta que tem na mão.
 - Seguidamente, o outro elemento deve fletir o pescoço – caso concorde totalmente com a identificação da cor do objeto feita anteriormente, ou rodar a cabeça para os lados – caso não concorde totalmente, enquanto enuncia o nome da cor que atribui ao objeto.
 - Depois, cada elemento, à vez – desde o que segura o objeto até ao outro, deve realizar um movimento e referir o nome de um sentimento que associe à cor que atribui ao objeto.
- Os passos anteriormente descritos devem ser repetidos, de forma a que cada um dos elementos inicie uma ronda da atividade, indo buscar um lápis/caneta ao estojo colocado no centro do círculo.

Atividade 2 (15 minutos)

- O dinamizador e o participante devem sentar-se frente a frente.

- O dinamizador deve explicar que será realizada uma atividade de *role-play* em que um dos elementos receberá um conjunto de indicações de atuação e o restante receberá um outro conjunto.
 - O dinamizador deve assumir o papel de alguém que chega constantemente atrasado aos seus compromissos e que está, novamente, a chegar atrasado a um encontro de amigos – pelo que deve tentar justificar-se/desculpar-se da forma que achar mais adequada à situação.
 - O participante deve assumir o papel de alguém que está constantemente a ser deixado à espera pelo amigo que se atrasa sempre e que se voltou a atrasar para o seu encontro de amigos combinado – pelo que deve tentar mostrar ao referido amigo, da forma que achar menos adequada para tal, que não está de acordo com o facto do mesmo se atrasar constantemente para os compromissos que tem com os amigos.
- O par deve realizar a situação de *role-play* proposta durante cerca de 5 minutos.
- Por fim, o par deve identificar e comentar estratégias de expressão de desacordo que considere adequadas e outras que considere desadequadas, justificando as suas escolhas.

Síntese dos temas abordados anteriormente (10 minutos)

- **Atividade 3** [1 conjunto de 6 cartões com nomes – cada um com o nome de um dos temas abordados no âmbito da Comunicação Interpessoal; 1 conjunto de 6 cartões com imagens – cada um com uma imagem referente a um dos temas abordados no âmbito da Comunicação Interpessoal]

- Os dinamizadores colocam os cartões com imagens dispostos em linha sobre uma superfície lisa e com as respetivas frentes viradas para cima.
- De seguida, os participantes devem escolher um dos cartões, conjuntamente, apontando para um dos mesmos.
- Após isso, os dinamizadores devem incentivar cada um dos participantes a fazer uma breve descrição da imagem selecionada.
- Depois os dinamizadores também devem apresentar uma descrição possível para a imagem selecionada, procurando incluir na mesma, de forma sintetizada, aspetos indicados anteriormente pelos participantes.
- Posteriormente, cada um dos participantes deve realizar um comentário sobre a forma como a imagem escolhida se relaciona com os conteúdos e atividades apresentados em sessões anteriores.

- Seguidamente, os participantes devem tentar identificar, conjuntamente, o nome do tema abordado em sessão a que se refere a imagem analisada.
- Por fim, os dinamizadores devem apresentar o cartão com o nome do tema correspondente à imagem considerada, de forma a confirmar a veracidade das respostas dos participantes.
- Os passos anteriormente descritos devem ser repetidos até que cada um dos pares imagem-tema tenha sido debatido uma vez.

Atividade 4 (10 minutos) [instrumento musical - maracas]

- O participante deve selecionar uma posição no espaço disponível.
- Depois de selecionar o seu ponto de partida, o participante deve manter-se nesse local de olhos fechados.
- Quando o dinamizador der indicação para tal, o participante deve caminhar pelo espaço, mantendo os seus olhos fechados.
 - Enquanto caminha, deve ser incentivado a reconhecer e discriminar sons do ambiente (guardando para si as respostas).
 - Devem também evitar chocar contra obstáculos existentes no espaço.
 - Quando o dinamizador tocar o instrumento musical, o participante deve imobilizar-se no local em que se encontra.
 - O dinamizador deve entregar um dos objetos utilizados na sessão ao participante, que, por sua vez, o deve tentar identificar através da palpação, audição e/ou cheiro do mesmo, sem abrir os olhos.
 - De seguida, o participante abre os olhos e confirma a veracidade da sua resposta.
 - Depois continua a caminhar como anteriormente pelo espaço, atento aos sons do envolvimento – até que o dinamizador volte a tocar o instrumento musical, quando achar conveniente, e assim sucessivamente.
 - O participante não deve falar, durante o decurso de toda a atividade – a não ser no momento em que devem referir o nome do objeto que tem em mãos.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- **Atividade 5** [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

6.ª Sessão: Autoconceito + Avaliação Intermédia

Plano da Sessão – MM

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados à expressão de desacordo, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Avaliação Intercalar (15 minutos)

- **Aplicação do instrumento de avaliação** [1 exemplar da folha de resposta por cada participante, 1 caneta esferográfica por cada participante]

- *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais

Atividade 1 (15 minutos) [1 ficha por cada participante]

- O dinamizador deve começar por explicar que, na presente atividade, o participante irá pensar em si mesmo, devendo preencher a ficha que lhe será entregue, de acordo com a perceção que tem de si mesmo e das suas características (aspirações, sentimentos, competências)
- O participante deve preencher a respetiva ficha, tendo até 4 minutos para o efeito.
- Após o participante concluir o preenchimento das respetivas fichas, o dinamizador deve incentivá-lo a partilhar as suas respostas, que achar pertinentes, e as suas reflexões pessoais sobre a realização da atividade proposta.

Modelo da Ficha

Eu sei _____
Eu era _____
Eu tenho _____
Eu não _____
Eu desejo _____
Eu devo _____
Eu posso _____
Eu quero _____
Eu sou _____
Eu consigo _____
Eu sinto _____
Eu penso _____

Atividade 2 (15 minutos) [1 folha branca por cada participante e diversos lápis de cor/canetas de feltro]

- O participante devem selecionar uma posição, procurando um local onde possa ficar a desenhar sobre uma superfície lisa.
- O dinamizador deve entregar uma folha branca dobrada a meio ao participante.
- O dinamizador deve começar por explicar ao participante que, num dos lados exteriores da folha dobrada, que lhe foi entregue, deve desenhar-se a si mesmo, de acordo com a perceção que tem do próprio (i.e. “como é que eu me vejo?”)
 - Adicionalmente, o dinamizador deve explicar ao participante que deve também desenhar/escrever algo em torno do desenho da sua figura que seja representativo de características físicas e psicológicas suas, que destaque relativamente a si mesmo, podendo estar associadas a preferências, qualidades, dificuldades, ações, pensamentos, sentimentos.
- O participante devem realizar a tarefa solicitada, utilizando os materiais de desenho disponíveis, tendo até 5 minutos para o fazer.
- Seguidamente, o dinamizador deve explicar ao participante que, no restante lado exterior da folha dobrada, que lhe foi entregue, deve voltar a desenhar-se a si mesmo, mas de acordo com a perceção que considera que os outros têm do próprio (i.e. “como é que os outros me vêem?”).
 - Adicionalmente, o dinamizador deve explicar ao participante que deve também desenhar/escrever algo em torno do desenho da sua figura que seja representativo de características físicas e psicológicas suas, que considere que os outros destaquem em relação ao próprio, podendo estar associadas a preferências, qualidades, dificuldades, ações, pensamentos, sentimentos.
- O participante deve realizar a tarefa solicitada, utilizando os materiais de desenho disponíveis, tendo até 5 minutos para o fazer.
- O dinamizador e o participante devem sentar-se frente a frente.
- O participante deve desdobrar a sua folha e mostrar ambos os desenhos, lado a lado.
- O dinamizador deve incentivar o participante a partilhar as suas reflexões sobre o processo e resultado da atividade realizada.

- Tal reflexão, deve ser complementada pela identificação, por parte do participante e à vez, das suas 2 caraterísticas físicas/psicológicas que mais aprecia e das suas 2 caraterísticas físicas/psicológicas que menos aprecia, assim como pela identificação de 2 caraterísticas físicas/psicológicas que adicionaria ao conjunto de 2 caraterísticas suas que aprecia e de 2 caraterísticas que trocaria pelas suas duas caraterísticas que menos aprecia.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 3 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

7.ª Sessão: Reconhecimento e Expressão de Sentimentos

Plano da Sessão – MM

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados ao autoconceito, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – enquadramento do tema e indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (15 minutos) [1 ficheiro vídeo associado a uma curta metragem de animação subjacente à temática dos sentimentos; 1 leitor de ficheiros vídeo; 5 cartões com imagens/participante – cada uma com uma imagem referente à expressão facial/corporal de cada uma das seguintes emoções: tristeza, alegria, medo, nojo, ira]

- Os elementos organizam-se num semicírculo, colocando-se virados para o ecrã em que será transmitido o vídeo.
- O dinamizador deve iniciar a reprodução do vídeo a que os elementos devem assistir em silêncio até ao fim.
- Depois, o participante deve descrever um acontecimento apresentado no vídeo de que se recorde.
 - Após essa descrição, ambos os elementos, individualmente, devem selecionar o cartão com a imagem que melhor se associa a um sentimento que caracterize o acontecimento identificado – sendo que cada elemento deve manter o cartão selecionado nas suas mãos e virado para si.
 - Posteriormente, mediante a indicação do dinamizador, os elementos devem virar a frente do cartão selecionado para o centro do semicírculo e verificar se existem escolhas diferentes e/ou iguais entre si.
 - O participante deve ainda ser incentivado a justificar a sua escolha.

Título da curta-metragem	<i>Brain Divided</i>
Designação do ficheiro vídeo	Razão x Emoção: Animação que inspirou o filme "Divertida Mente" (Inside Out) da PIXAR
Link do ficheiro vídeo	https://www.youtube.com/watch?v=TTq3R7jJSh8

Atividade 2 (10 minutos) [1 papel em branco por cada elemento; 1 caneta esferográfica por cada elemento; 1 pequeno recipiente]

- Ambos os elementos devem começar por escrever o seu nome e o nome de um sentimento à sua escolha no respetivo papel, tendo conhecimento que, seguidamente, irão proceder à representação de um acontecimento que associem ao sentimento selecionado.
- Posteriormente, os elementos devem entregar os papéis escritos e previamente dobrados em quatro ao dinamizador.
- O dinamizador deve recolher os papéis, colocando-os num pequeno recipiente.
- Os elementos devem sentar-se frente a frente.
- À sorte, o dinamizador deve retirar e abrir um dos papéis recolhidos e revelar ao participante apenas o nome da pessoa escrito no mesmo.
- O elemento indicado deve começar por representar de forma não verbal o acontecimento associado ao sentimento selecionado previamente por si – tendo 30 segundos para planear a sua representação, antes de a iniciar, assim como 30 segundos para a realizar (caso o participante considere pertinente, pode convidar outros participantes a realizarem a representação consigo – atribuindo-lhes tarefas a desempenhar, sem revelar o nome do sentimento selecionado nem a descrição completa da representação planeada).
 - a. O dinamizador deve fazer a monitorização do tempo através do recurso a uma ampulheta/cronómetro, devendo avisar os participantes relativamente aos momentos de início e término da contagem do tempo disponível.
 - b. Com base nessa representação, o restante elemento deve fazer três perguntas, cujas respostas só possam ser “sim” ou “não”, sobre a representação observada, que possam guiar a descoberta do acontecimento representado – sendo que o elemento que executa a representação deve responder às questões que lhe são colocadas apenas através de gestos, ou seja, recorrendo apenas a formas de comunicação não verbal.
 - c. De seguida, o elemento que assistiu à representação deve indicar o nome do sentimento a que acha que a representação realizada se refere.
 - d. Por último, o autor da representação deve indicar o nome do sentimento representado e justificar a sua associação ao acontecimento selecionado.

- e. Após a revelação da resposta correta pelo autor da representação, o restante elemento deve indicar o seu nível de acordo com a associação do sentimento escolhido ao acontecimento representado.
- Os passos anteriormente descritos devem ser repetidos até que todos os elementos tenham assumindo o papel de autor de uma representação.

Atividade 3 (20 minutos) [1 folha branca por cada participante e diversos lápis de cor/canetas de feltro]

- O participante deve distribuir-se pelo espaço, procurando um local onde possa ficar a desenhar sobre uma superfície lisa.
- O dinamizador deve entregar uma folha branca dobrada a meio a ao participante.
- O dinamizador deve começar por explicar ao participante que, num dos lados exteriores da folha dobrada que lhe foi entregues, deve desenhar o cenário de um mundo que considerem ideal/perfeito.
 - O participante deve realizar a tarefa solicitada, utilizando os materiais de desenho disponíveis, tendo até 5 minutos para o fazer.
- Seguidamente, o dinamizador deve explicar ao participante que, no restante lado exterior da folha dobrada que lhe foi entregue, deve desenhar o cenário de um mundo que considere caótico/imperfeito.
 - O participante deve realizar a tarefa solicitada, utilizando os materiais de desenho disponíveis, tendo até 5 minutos para o fazer.
- Os elementos devem sentar-se frente a frente.
- O participante deve desdobrar a sua folha e mostrar ambos os desenhos, lado a lado, que realizou.
- O dinamizador deve incentivar o participante a partilhar as suas reflexões sobre o processo e resultado da atividade realizada.
 - Tal reflexão, deve ser complementada pela identificação de sentimentos que o participante acha que experienciaria em cada um dos vários cenários representados.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Atividade 4 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- Cada participante deverá escrever uma palavra/frase e/ou desenhar uma figura, que represente algo que possa ter experienciado através da sessão, nesse papel que lhe foi entregue.
- De seguida, cada um devolve o seu papel aos dinamizadores.
- Conjuntamente, os participantes devem decidir se querem partilhar na sessão, em anonimato ou não, o que colocaram no papel ou se preferem que os dinamizadores guardem os papéis simplesmente.
- Os dinamizadores devem atuar em conformidade com o que o for decidido pelos participantes.

8.ª Sessão: Avaliação Final

Plano da Sessão – MM

Revisão da sessão anterior (5 minutos) – entrega das fichas com a descrição de passos associados ao reconhecimento e expressão de sentimentos, aplicação das fichas de avaliação da sessão anterior, questionamento sobre a aplicação prática dos conteúdos abordados no dia-a-dia.

Introdução da sessão (5 minutos) – indicação dos principais momentos da sessão.

Atividade 1 (10 minutos) [1 conjunto de 12 cartões com nomes – cada um com o nome de um dos temas abordados no âmbito do Programa “Endireita”; 1 conjunto de 12 cartões com imagens – cada um com uma imagem referente a um dos temas abordados no âmbito do Programa “Endireita”; 1 folha de papel branco; 1 caneta esferográfica; 1 computador]

- Os elementos devem sentar-se frente a frente.
- O dinamizador coloca os cartões com imagens dispostos em linha sobre uma superfície lisa e com as respetivas frentes viradas para cima.
- De seguida, o participante deve escolher um dos cartões, apontando para um dos mesmos.
- Após isso, o dinamizador deve incentivar o participante a fazer uma breve descrição da imagem selecionada.
- Depois, o dinamizador também deve apresentar uma descrição possível para a imagem selecionada, procurando incluir na mesma, de forma sintetizada, aspetos indicados anteriormente pelo participante.
- Posteriormente, o participante deve realizar um comentário sobre a forma como a imagem escolhida se relaciona com os conteúdos e atividades apresentados em sessões anteriores.
- Seguidamente, o participante deve tentar identificar o nome do tema abordado em sessão a que se refere a imagem analisada.
- Por fim, o dinamizador deve apresentar o cartão com o nome do tema correspondente à imagem considerada, de forma a confirmar a veracidade das respostas do participante.
- Os passos anteriormente descritos devem ser repetidos até que cada um dos pares imagem-tema tenha sido debatido uma vez.

- Por fim, o participante deve partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada.
- Adicionalmente, o participante deve ainda partilhar a sua opinião relativamente aos temas e atividades que mais gostou de desenvolver ao longo do programa e que menos gostou, procurando justificar as suas escolhas e apresentar sugestões para melhoria do decurso do Programa em edições futuras.

Atividade 2 (10 minutos)

- Revisão do plano de sessão criado pelos participantes dos grupos nas sessões anteriores [1 computador]

- O dinamizador deve entregar um exemplar do plano de sessão ao participante.
- O dinamizador e o participante devem ler, conjuntamente, a descrição de cada atividade.
 - Caso o participante considere pertinente efetuar alguma alteração no plano de sessão, deve analisar a situação em conjunto com o dinamizador, procurando chegar a um consenso.
 - As alterações consensuais devem ser assinaladas no plano de sessão.

Atividade 3 (30 minutos) [computador; guião da entrevista]

- O participante e o dinamizador devem sentar-se à mesa, ficando virados de frente um para o outro.
- O dinamizador deve realizar a entrevista final ao participante, referente à sua participação no âmbito do Programa “Endireita”, de acordo com o guião pré-definido.
- Por fim, o participante deve partilhar as suas reflexões relativas ao processo e resultado da atividade realizada.

Entrega, leitura e assinatura dos seguintes documentos: Consentimento Informado, Livre e Esclarecido; Compromisso Ético (5 minutos) [1 exemplar de cada documento por cada participante]

- O dinamizador deve entregar um exemplar de cada documento ao participante.
- O dinamizador e o participante devem ler, conjuntamente, cada um dos documentos.

- O participante deve indicar oralmente se concorda com o que se encontra apresentado nos documentos, de modo a consentir ou recusar oralmente a participação nos procedimentos descritos nos mesmos.
- O participante, sendo menor de idade, deve levar os documentos para casa, de forma a que os possa assinar, juntamente com os seus respetivos responsáveis legais, caso concordem com o que se encontra apresentado nos mesmos.
 - O participante deve trazer os documentos que levar para casa de volta na sessão seguinte.

Conclusão da sessão (5 minutos) – síntese dos conteúdos abordados ao longo da sessão e incentivo à partilha de experiências/reflexões/opiniões pessoais

- Entrega das folhas de resposta dos instrumentos de avaliação [1 exemplar da folha de resposta de cada um dos seguintes instrumentos: *Cantril-Ladder*; *Beck Youth Inventories*; Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal; *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais; Ficha de Avaliação do Impacto do Programa]

- O dinamizador deve solicitar que o participante preencha as folhas de resposta dos instrumentos de avaliação ao longo da semana e que as traga já preenchidas para a próxima sessão.

- Atividade 5 [1 pedaço de papel por cada participante + 1 instrumento de escrita/desenho por cada participante]

- Os dinamizadores devem entregar um pedaço de papel a cada participante.
- O participante deverá escrever uma eventual crítica e uma sugestão associada à mesma, numa das faces do respetivo pedaço de papel, que considere ser importante para a melhoria do funcionamento do Programa “Endireita”, nas suas edições futuras.
- Depois, na outra face do respetivo pedaço de papel, o participante deverá escrever uma eventual reclamação e um eventual elogio, relativo ao funcionamento do Programa “Endireita”, na sua edição presente.
- De seguida, o participante devolve o seu papel ao dinamizador.
- Conjuntamente, os elementos devem decidir se será partilhado na sessão, o que o participante colocou no papel ou se preferem que o dinamizador guarde o papel simplesmente.
- O dinamizador deve atuar em conformidade com o que o for decidido pelo participante.

Anexo E-E – Procedimentos estatísticos e Resultados da análise da consistência interna

Os procedimentos estatísticos realizados no âmbito do presente estudo e, posteriormente, os resultados da análise da consistência interna das subescalas/escalas de avaliação aplicadas encontram-se explicitados de seguida.

Procedimentos Estatísticos

Os dados recolhidos sobre os participantes, foram introduzidos no software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* – Versão 25 (SPSS) e submetidos a diferentes procedimentos associados à identificação de valores omissos entre os conjuntos de dados recolhidos, determinação da consistência interna dos instrumentos de avaliação utilizados, descrição estatística dos resultados obtidos, inferência estatística sobre os mesmos e apresentação das principais conclusões. Tais procedimentos encontram-se justificados ao longo dos próximos tópicos.

Valores Omissos

Os valores omissos identificados em conjuntos de dados de investigação recolhidos, quando introduzidos no SPSS, podem ser deixados em branco, transformados em códigos ou substituídos por uma média, ficando a decisão final ao critério dos investigadores (Pallant, 2011). Assim, os valores omissos existentes, inicialmente, entre os conjuntos de dados estatísticos recolhidos sobre as respostas participantes aos itens dos instrumentos de avaliação aplicados, foram mantidos em branco apenas nas situações em que não se verificou a presença de respostas válidas a, pelo menos, três quartos dos itens considerados no âmbito de cada instrumento e a, pelo menos, metade dos itens incluídos em cada subdomínio/subescala de avaliação.

Nessas situações de manutenção dos valores omissos, de acordo com a opção de exclusão de casos emparelhados – disponibilizada pelo SPSS (Pallant, 2011), os casos dos indivíduos referentes aos mesmos só foram excluídos da análise estatística de subdomínios/domínios específicos de avaliação, para os quais apresentaram respostas em branco, permanecendo incluídos na análise dos outros subdomínios/subescalas de avaliação. Nas restantes situações, os valores, inicialmente, omissos foram substituídos, no âmbito do grupo em estudo, pela média do conjunto de respostas válidas dos vários participantes ao mesmo item analisado, de modo a preservar a maior dimensão de amostra possível. Similarmente, no âmbito do caso em estudo, os valores, inicialmente, omissos foram substituídos pela média do conjunto de respostas válidas dadas pelo próprio aos vários itens

pertencentes ao mesmo subdomínio/subescala de avaliação analisado. Os valores omissos identificados e as decisões sobre a sua manutenção ou substituição, no âmbito do grupo e caso em estudo, encontram-se, respetivamente, representados nas Tabelas E-E1 e E-E2.

Tabela E-E1 – Valores, inicialmente, omissos do grupo em estudo

			Grupo em Estudo					
			ES	JM	AA	FS	RB	RG
Cantril Ladder (Cantril, 1965, adaptado por Gomes, 2015)	SVP	AI	X ^a (item 5)	-	-	-	-	-
Beck Youth Inventories (Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões, Matos & Lebre, 2005)	ACT	AI	X ^b (item 18)	-	-	-	-	-
	ANS	AI	X ^b (item 36)	-	-	-	-	-
	ACT	AF	X ^b (item 8)	-	-	-	-	-
Checklist para Avaliação de Competências Socioemocionais – Versão Original (Silva, Santos, Sousa, Gomes & Simões, 2019)	GS	AM	-	-	-	-	-	X ^b (item 52)
	GI	AM	X ^b (item 65)	-	-	-	-	-
	CI	AM	-	-	-	X ^b (item 68)	-	-
Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011)	AI		X ^b (itens 13 e 34)	-	-	-	-	-
	AF		-	-	-	-	X ^a (itens 59-80)	-
Fichas de Avaliação das Sessões (Simões, 1993, adaptado por Paiva, 2017)	S9		-	X ^b (itens 9.1-9.3)	-	-	-	-
	S14		-	-	-	-	-	X ^b (itens 14.1-14.3)
	S15		X ^b (itens 15.1-15.3)	X ^b (itens 15.1-15.3)	-	-	-	X ^b (itens 15.1-15.3)

SVP – Satisfação com a vida profissional; ACT – Autoconceito; ANS – Ansiedade; GS – Gestão do stress; GI – Gestão do insucesso; CI – Controlo da ira; AI – Avaliação inicial; AM – Avaliação intermédia; AF – Avaliação final; S9 – Sessão n.º 9; S14 – Sessão n.º 14; S15 – Sessão n.º 15

^aValores mantidos omissos

^bValores substituídos por média da série de restantes respostas ao item

Tabela E-E2 – Valores, inicialmente, omissos do caso em estudo

			Caso em Estudo MM
Checklist para Avaliação de Competências Socioemocionais – Versão Original (Silva, Santos, Sousa, Gomes & Simões, 2019)	RS	AI	itens 42-43 ^a
	ESM	AI	itens 44-46 ^b
	GS	AI	itens 47-50 ^a
Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011)		AI	item 54 ^a

RS – Reconhecimento de sentimentos; ESM – Expressão de sentimentos; GS – Gestão do stress; AI – Avaliação inicial

^aValores substituídos por média do conjunto de respostas aos restantes itens do subdomínio/subescala de avaliação

^bValores mantidos omissos

Consistência interna

Relativamente à consistência interna de escalas de instrumentos de avaliação, note-se que a fiabilidade dos instrumentos de avaliação utilizados no âmbito de um estudo varia em função da amostra; daí que seja fundamental a sua análise, antes da apresentação dos resultados obtidos mediante a sua aplicação (Pallant, 2011). Essa análise pode ser suportada pela determinação da consistência interna de cada subescala/escala que compõe cada instrumento de avaliação, em cada fase do processo de avaliação em que ocorreu a sua utilização (Pallant, 2011). A consistência interna de uma subescala/escala de avaliação relaciona-se com fiabilidade dos seus resultados, determinando o grau em que os itens que constituem cada escala/subescala considerada medem o mesmo construto (Pallant, 2011).

Para definir a consistência interna entre os itens de cada subescala/escala de avaliação, utilizou-se o coeficiente alfa de *Cronbach* (Pallant, 2011). Esse indica níveis desejáveis de consistência interna e, conseqüentemente, fiabilidade, quando assume valores iguais ou superiores a .7 (Taber, 2018). Ainda assim, ressalve-se que esse coeficiente, por si só, não permite tirar conclusões relativas à validade ou dimensionalidade do instrumento de avaliação considerado (Taber, 2018). Para além disso, o coeficiente alfa de *Cronbach* é também influenciado pelo número de itens que compõem a escala/subescala averiguada, pelo que pode apresentar valores demasiado baixos, que não caracterizam realisticamente a consistência interna procurada, quando o número de itens é reduzido e, por exemplo, inferior a dez (Pallant, 2011). Assim, alternativamente, mostrou-se adequado reportar também o valor médio da correlação inter-itens, de acordo com Pallant (2011). O seu valor ideal deve situar-se entre .2 e .4, quando referente a uma subescala/escala que se destina à avaliação de apenas uma dimensão (Piedmont & Hyland, 1993).

Adiante-se que, em caso de recurso a instrumentos de avaliação criados pelo próprio investigador, no âmbito do seu estudo, os itens de uma subescala/escala, quando examinada quanto à sua consistência interna, podem ser eliminados, caso a sua presença represente uma diminuição da consistência interna da mesma e a sua ausência se reflita num aumento da consistência indicada (Mun, Mun, & Kim, 2015). Desse modo, a versão original do instrumento em questão dá lugar a uma versão secundária e reduzida do mesmo com valores mais elevados de consistência interna associados às subescalas/escalas que o constituem (Mun et al., 2015).

Como tal, o processo de eliminação de itens prejudiciais para a consistência interna de uma escala/subescala, proposto por Mun e colaboradores (2015), foi aplicado na revisão da CACSE-VO (Silva et al., 2019). O referido processo decorreu após a análise da consistência interna inicial, intermédia e final das subescalas/escalas do instrumento de avaliação em questão, aplicadas ao grupo em estudo. Tal deveu-se ao facto de nem todas apresentarem valores de coeficiente alfa de *Cronbach* superiores a .7, pelo que dessa análise resultou a criação da versão reduzida do instrumento de avaliação referido – CACSE-VR (Silva et al., 2019). Essa versão reduzida foi a utilizada no presente estudo, sendo composta por subescalas e escalas associadas a valores de coeficiente alfa de *Cronbach* superiores a .7, tal como sugerido por Pallant (2011).

Medidas de Estatística Descritiva

A descrição estatística associada a variáveis quantitativas deve basear-se em medidas de localização – que definem o centro da amostra, e em medidas de dispersão – que definem a variabilidade dos dados (Bruno, Carita, Diniz, Gonçalves, & Teles, 2015). Para a descrição da amostra deste estudo quanto a esse tipo de variáveis, recorreu-se à média e mediana, enquanto medidas de localização, e ao desvio padrão, coeficiente de dispersão e diferença entre o valor máximo e o valor mínimo, enquanto medidas de dispersão (Bruno et al., 2015). Paralelamente, para a descrição da amostra quanto a variáveis qualitativas recorreu-se à moda – correspondente à observação que apresentou maior frequência no seio da amostra em estudo, sendo a única medida que faz sentido ao ser associada a dados nominais (Bruno et al., 2015).

Complementarmente, o coeficiente de correlação ordinal de *Spearman* (r_s), uma alternativa não paramétrica de medida de associação entre duas variáveis, foi utilizada nos casos em que se pretendeu determinar o nível dessa associação entre variáveis quantitativas correspondentes, por exemplo, aos domínios de avaliação dos participantes (Bruno et al., 2015; Pallant, 2011). Esse coeficiente pode variar entre -1 e 1, pelo que o seu

sinal indica a direção da relação explorada e a sua magnitude indica a intensidade dessa relação (Bruno et al., 2015). Como tal, quanto mais perto de -1 ou 1 estiver o valor do coeficiente em questão, mais forte será a relação entre as variáveis (Bruno et al., 2015; Pallant, 2011). Essa pode ser considerada muito forte, se $|r_s| \geq .90$; ou forte, se $|.89| \geq |r_s| \geq .70$; ou moderada, se $|.69| \geq |r_s| \geq .40$; ou fraca, se $|.39| \geq |r_s| \geq .10$; ou insignificante, se $|r_s| < .10$ (Schober, Boer, & Schwarte, 2018).

Testes de Hipóteses Bilaterais – Inferência sobre parâmetros de localização central

A inferência estatística possibilita a proposta de determinadas ideias referentes a uma população, tendo por base a análise de características de uma amostra pertencente à primeira (Bruno et al., 2015). Para tal, podem ser utilizados testes de hipóteses bilaterais, que permitem averiguar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os conjuntos de dados analisados (Pallant, 2011). O alcance de conclusões no âmbito dos referidos testes depende do cálculo dos valores da estatística de teste considerada e do respetivo *p value* (*p*) (Bruno et al., 2015), sendo possível concluir a existência das referidas diferenças quando $p < .05$ (Pallant, 2011). No entanto, os tipos de testes utilizados variam em função de características associadas ao conjunto de dados e à amostra a que correspondem.

Por essa razão, neste estudo, foram apenas utilizadas técnicas não paramétricas, sem recorrer à aproximação à distribuição normal, uma vez que a amostra analisada apresentou uma dimensão reduzida ($N < 8$) (Bruno et al., 2015). Nesse sentido, o teste de *Wilcoxon* foi utilizado para comparar conjuntos emparelhados de dados referentes a um mesmo grupo de indivíduos, como os referentes aos resultados de avaliação inicial e final do grupo em estudo, relativamente a um mesmo domínio de avaliação (Pallant, 2011). Já o teste de Friedman foi utilizado para comparar três conjuntos de dados relativos a um só grupo de indivíduos, mas a medidas repetidas, como os correspondentes aos resultados de avaliação inicial, intermédia e final do grupo em estudo, no âmbito de uma mesma área avaliada (Pallant, 2011). Complementarmente a esse teste, quando através do mesmo se concluiu que existiam diferenças estatisticamente significativas entre os conjuntos de dados comparados, realizou-se um teste de cariz *post hoc* – o teste de *Dunn-Bonferroni* (Demšar, 2006). O mesmo foi utilizado para a realização da comparação ajustada dos mesmos três conjuntos de dados, mas de forma emparelhada, para identificar em que pares de conjuntos de dados se encontravam as diferenças anteriormente descobertas (Dinno, 2015).

Síntese de dados

Tendo em vista a síntese dos dados recolhidos de forma mais visual e compreensível, procedeu-se, por exemplo, à elaboração de tabelas e gráficos de barras (Bruno et al., 2015; Pallant, 2011).

Resultados da análise da consistência interna

Os resultados da análise da consistência interna das subescalas/escalas de avaliação aplicadas aos elementos do grupo em estudo, para as quais foi feita essa análise, encontram-se representados nas Tabelas E-E1 a E-E24, para cada um dos instrumentos de avaliação considerados – Beck Youth Inventories (Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões et al., 2005); Checklist para Avaliação de Competências Socioemocionais – Versão Original e Versão Reduzida (CACSE-VO; Silva et al., 2019b/CACSE-VR; Silva et al., 2019a); Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social (Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007); e Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (IPEPC; Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011).

- **Checklist para Avaliação de Competências Socioemocionais – Versão Original e Reduzida (CACSE-VO; Silva et al., 2019b/CACSE-VR; Silva et al., 2019a)**

Antes da consulta dos resultados da análise da consistência interna da CACSE-VO (Silva et al., 2019b), atente-se que, tendo por base a verificação dos valores do coeficiente de alfa de *Cronbach* relativo a cada subescala e escala da mesma – aplicadas nos momentos inicial, intermédio e final ao grupo em estudo, elaborou-se uma versão reduzida deste instrumento. Esta nova versão passou a apresentar menos nove itens do que a sua versão inicial. Essa redução consistiu na eliminação de itens associados à diminuição indesejável e contornável da consistência interna inicial e/ou final da respetiva subescala (Mun et al., 2015), designadamente todos os itens das subescalas Escuta Ativa (n=3) e Questionamento (n=4), o quarto item da subescala Autoconceito (n=1) e o segundo item da subescala Gestão do Stress (n=1).

Para além disso, os resultados obtidos pelo grupo em estudo na aplicação intermédia da CACSE-VO (Silva et al., 2019b) foram desconsiderados, uma vez que sete das suas 18 subescalas apresentaram valores de consistência interna inferiores a .7, logo inaceitáveis, comprometendo a confiabilidade de interpretação dos seus resultados (Taber, 2018). As diferenças de consistência interna encontradas no âmbito dessa *checklist*, entre

os seus vários momentos de avaliação, podem estar associada a níveis de concentração dos participantes durante o seu preenchimento. Assim, no momento de avaliação intercalar, a disponibilidade dos participantes para a realização do preenchimento do instrumento de avaliação pode ter sido menor, talvez por considerarem a tarefa pouco agradável e desconfortavelmente contrastante com as atividades mais dinâmicas que estavam habituados a realizar nas sessões.

Os valores resultantes da análise da consistência interna do presente instrumento de avaliação, podem ser verificados nas tabelas que se seguem (Tabela E-E3 a E-E12):

Tabela E-E3 – Consistência interna da escala Comunicação Interpessoal e respetivas subescalas da CACSE-VO utilizadas na avaliação inicial do grupo em estudo

Subescala	N.º de itens	Coeficiente Alfa de Cronbach		N.º de itens	Escala
		Subescala	Escala		
CNV (inicial)	2	.875	.965,	25	Comunicação Interpessoal (inicial)
EA (inicial)	3	-.000*	ou .969,		
Q (inicial)	4	.913	se EA1-3 e		
		.747,	EF3 serem		
EF (inicial)	4	ou .863, se	eliminados;		
		item EF3 for	mas .971, se		
		eliminado	EA1-3, Q1-4		
EE (inicial)	5	.961	e EF3 forem		
RE (inicial)	3	.782	eliminados;		
			e .968, após		
ED (inicial)	4	.789	EA1-3 e Q1-4		
			forem		
			eliminados		

CNV – Comunicação não verbal; EA – Escuta ativa; Q – Questionamento; EF – Entrega de feedback; EE – Entrega de elogios; RE – Receção de elogios; ED – Expressão de desacordo

*Coeficiente de correlação inter-item médio correspondente a .067

Tabela E-E4 – Consistência interna da escala Autorregulação e respetivas subescalas da CACSE-VO utilizadas na avaliação inicial do grupo em estudo

Subescala	N.º de itens	Coeficiente Alfa de Cronbach		N.º de itens	Escala
		Subescala	Escala		
AC (inicial)	5	.701,	.961, ou .966, após AC4 e GS2 serem eliminados	49	Autorregulação (inicial)
		ou .781, após AC4 ser			
		eliminado			
RS (inicial)	13	.942			
ESM (inicial)	3	.886			
GS (inicial)	8	.754,			
		ou .898, após GS2 ser			
		eliminado			
GAC (inicial)	7	.877			
GI (inicial)	6	.913			
CI (inicial)	7	.782			

AC – Autoconceito; RS – Reconhecimento de sentimentos; ESM – Expressão de sentimentos; GS – Gestão do stress; GAC – Gestão de acusações e críticas; GI – Gestão do insucesso; CI – Controlo da ira

Tabela E-E5 – Consistência interna da escala Resolução de Problemas e respetivas subescalas da CACSE-VO utilizadas na avaliação inicial do grupo em estudo

Subescala	N.º de itens	Coeficiente Alfa de <i>Cronbach</i>		N.º de itens	Escala
		Subescala	Escala		
IP (inicial)	5	.960			
RSIDOA (inicial)	3	.898			
PASA (inicial)	4	.923	.979	15	Resolução de Problemas (inicial)
EEAPRP (inicial)	3	.857			

IP – Identificação de problemas; RSIDOA – Recolha seletiva de informações e definição de objetivos de ação; PASA - Procura, análise e seleção de alternativas; EEAPRP – Elaboração, execução e avaliação de planos de resolução de problemas

Tabela E-E6 – Consistência interna da escala Comunicação Interpessoal e respetivas subescalas da CACSE-VO utilizadas na avaliação intermédia do grupo em estudo

Subescala	N.º de itens	Coeficiente Alfa de <i>Cronbach</i>		N.º de itens	Escala
		Subescala	Escala		
CNV (intermédia)	2	.585			
EA (intermédia)	3	-.625*			
Q (intermédia)	4	.812	.947,		
EF (intermédia)	4	.533, ou .775, se EF2 for eliminado	ou .948, se CNV1-2, EA1-3 e EF2 forem eliminados	25	Comunicação Interpessoal (intermédia)
EE (intermédia)	5	.842			
RE (intermédia)	3	.962			
ED (intermédia)	4	.806			

CNV – Comunicação não verbal; EA – Escuta ativa; Q – Questionamento; EF – Entrega de feedback; EE – Entrega de elogios; RE – Receção de elogios; ED – Expressão de desacordo

*Coeficiente de correlação inter-item médio correspondente a -.165

Tabela E-E7 – Consistência interna da escala Autorregulação e respetivas subescalas da CACSE-VO utilizadas na avaliação intermédia do grupo em estudo

Subescala	N.º de itens	Coeficiente Alfa de Cronbach		N.º de itens	Escala
		Subescala	Escala		
AC (intermédia)	5	.329			
RS (intermédia)	13	.552			
ESM (intermédia)	3	.841			
GS (intermédia)	8	.685, ou .838, se GS3 for eliminado	.905, ou .916, se AC1-5, RS1- 13, GS3, GAC1-7, GI2 e CI1-7 forem eliminados	49	Autorregulação (intermédia)
GAC (intermédia)	7	.030*			
GI (intermédia)	6	.759, ou .886, se GI2 for eliminado			
CI (intermédia)	7	.271			

AC – Autoconceito; RS – Reconhecimento de sentimentos; ESM – Expressão de sentimentos; GS – Gestão do stress; GAC – Gestão de acusações e críticas; GI – Gestão do insucesso; CI – Controlo da ira

*Coeficiente de correlação inter-item médio correspondente a -.012

Tabela E-E8 – Consistência interna da escala Resolução de Problemas e respetivas subescalas da CACSE-VO utilizadas na avaliação intermédia do grupo em estudo

Subescala	N.º de itens	Coeficiente Alfa de Cronbach		N.º de itens	Escala
		Subescala	Escala		
IP (intermédia)	5	.892			
RSIDOA (intermédia)	3	-.750*	.891, ou .876, se RSIDOA1-3 e EEAPRP1 forem eliminados	15	Resolução de Problemas (intermédia)
PASA (intermédia)	4	.957			
EEAPRP (intermédia)	3	.738, ou 1.000, se EEAPRP1 for eliminado			

IP – Identificação de problemas; RSIDOA – Recolha seletiva de informações e definição de objetivos de ação; PASA - Procura, análise e seleção de alternativas; EEAPRP – Elaboração, execução e avaliação de planos de resolução de problemas

*Coeficiente de correlação inter-item médio correspondente a -.133

Tabela E-E9 – Consistência interna da escala Comunicação Interpessoal e respectivas subescalas da CACSE-VO utilizadas na avaliação final do grupo em estudo

Subescala	N.º de itens	Coeficiente Alfa de Cronbach		N.º de itens	Escala
		Subescala	Escala		
CNV (final)	2	.780			
EA (final)	3	-.092*, ou .727, se EA3 for eliminado	.934, ou .933, após EA1-3 e Q1-4 serem eliminados;	25	Comunicação Interpessoal (final)
Q (final)	4	.533			
EF (final)	4	.813, mas .679, se EF3 for eliminado	mas .928, se EA1-3, Q1-4 e EF3 forem eliminados		
EE (final)	5	.825			
RE (final)	3	.804			
ED (final)	4	.951			

CNV – Comunicação não verbal; EA – Escuta ativa; Q – Questionamento; EF – Entrega de feedback; EE – Entrega de elogios; RE – Receção de elogios; ED – Expressão de desacordo

*Coeficiente de correlação inter-item médio correspondente a -.050

Tabela E-E10 – Consistência interna da escala Autorregulação e respectivas subescalas da CACSE-VO utilizadas na avaliação final do grupo em estudo

Subescala	N.º de itens	Coeficiente Alfa de Cronbach		N.º de itens	Escala
		Subescala	Escala		
AC (final)	5	.734 Ou .944, após AC4 ser eliminado			
RS (final)	13	.965	.959, ou .968, após AC4 e GS2 serem eliminados	49	Autorregulação (final)
ESM (final)	3	.904			
GS (final)	8	.490, ou .803, após GS2 ser eliminado			
GAC (final)	7	.933			
GI (final)	6	.926			
CI (final)	7	.894			

AC – Autoconceito; RS – Reconhecimento de sentimentos; ESM – Expressão de sentimentos; GS – Gestão do stress; GAC – Gestão de acusações e críticas; GI – Gestão do insucesso; CI – Controlo da ira

Tabela E-E11 – Consistência interna da escala Resolução de Problemas e respectivas subescalas da CACSE-VO utilizadas na avaliação final do grupo em estudo

Subescala	N.º de itens	Coeficiente Alfa de Cronbach		N.º de itens	Escala
		Subescala	Escala		
IP (final)	5	.804			
RSIDOA (final)	3	.765			
PASA (final)	4	.933	.968	15	Resolução de Problemas (final)
EEAPRP (final)	3	.956			

IP – Identificação de problemas; RSIDOA – Recolha seletiva de informações e definição de objetivos de ação; PASA - Procura, análise e seleção de alternativas; EEAPRP – Elaboração, execução e avaliação de planos de resolução de problemas

Tabela E-E12 – Consistência interna da CACSE-VO utilizada na avaliação inicial, intermédia e final do grupo em estudo

Subescala	N.º de itens	Coeficiente Alfa de <i>Cronbach</i>
CACSE-VO (inicial)	89	.985, ou .986, após EA1-3, Q1-4, AC4 e GS2 serem eliminados
CACSE-VO (intermédia)	89	.966, ou .964, após EA1-3, Q1-4, AC4 e GS2 serem eliminados
CACSE-VO (final)	89	.977, ou .979, após EA1-3, Q1-4, AC4 e GS2 serem eliminados

CACSE-VO – Checklist para Avaliação de Competências Socioemocionais – Versão Original

- **Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social (SACHS; Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007)**

Os valores resultantes da análise da consistência interna do presente instrumento de avaliação, podem ser verificados nas tabelas que se seguem (Tabela E-E13 a E-E15):

Tabela E-E13 – Consistência interna das escalas do SACHS utilizadas na avaliação inicial do grupo em estudo

Escala	N.º de itens	Coeficiente Alfa de Cronbach
Componentes Não Verbais (inicial)	9	.646
Componentes Paralinguísticos (inicial)	7	.694
Componentes Verbais (inicial)	5	.821

Tabela E-E14 – Consistência interna das escalas do SACHS utilizadas na avaliação intermédia do grupo em estudo

Escala	N.º de itens	Coeficiente Alfa de Cronbach
Componentes Não Verbais (intermédia)	9	.858
Componentes Paralinguísticos (intermédia)	7	.786
Componentes Verbais (intermédia)	5	.875

Tabela E-E15 – Consistência interna das escalas do SACHS utilizadas na avaliação final do grupo em estudo

Escala	N.º de itens	Coeficiente Alfa de Cronbach
Componentes Não Verbais (final)	9	.938
Componentes Paralinguísticos (final)	7	.829
Componentes Verbais (final)	5	.722

- **Beck Youth Inventories (BYI; Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões et al., 2005)**

Os valores resultantes da análise da consistência interna do presente instrumento de avaliação, podem ser verificados nas tabelas que se seguem (Tabela E-E16 a E-E17):

Tabela E-E16 – Consistência interna das escalas do BYI utilizadas na avaliação inicial do grupo em estudo

Escala	N.º de itens	Coefficiente Alfa de Cronbach
Autoconceito (inicial)	20	.864
Ansiedade (inicial)	20	.901
Depressão (inicial)	20	.963
Ira (inicial)	20	.950
Comportamento Disruptivo (inicial)	20	.890

Tabela E-E17 – Consistência interna das escalas do BYI utilizadas na avaliação final do grupo em estudo

Escala	N.º de itens	Coefficiente Alfa de Cronbach
Autoconceito (final)	20	.958
Ansiedade (final)	20	.927
Depressão (final)	20	.967
Ira (final)	20	.964
Comportamento Disruptivo (final)	20	.937

▪ **Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (IPEPC; Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011)**

Os valores resultantes da análise da consistência interna do presente instrumento de avaliação, podem ser verificados nas tabelas que se seguem (Tabela E-E18 a E-E26):

Tabela E-E18 – Consistência interna da Escala de Estilos de Pensamento Criminal e respectivas subescalas do IPEPC utilizadas na avaliação inicial do grupo em estudo

Subescala	N.º de itens	Coeficiente Alfa de Cronbach		N.º de itens	Escala
		Subescala	Escala		
ACTA (inicial)	26	.858	.888	63	Escala de Estilos de Pensamento Criminal (inicial)
CPIEC (inicial)	19	.811			
ILC (inicial)	18	.650			

ACTA – Atitudes/Crenças e Traços Antissociais; CPIEC – Competências Pessoais/Interpessoais e Estilos de Coping; ILC – Insight/Locus Controlo

Tabela E-E19 – Consistência interna da Escala de Conteúdo e respectivas subescalas do IPEPC utilizadas na avaliação inicial do grupo em estudo

Subescala	N.º de itens	Coeficiente Alfa de Cronbach		N.º de itens	Escala
		Subescala	Escala		
HPC (inicial)	11	.876	.848	25	Escala de Conteúdo (inicial)
PCC (inicial)	14	.821			

HPC – História Pensamento Criminal; PCP – Pensamento Criminal Corrente

Tabela E-E20 – Consistência interna da Escala Especial Medo da Mudança e respectivas subescalas do IPEPC utilizadas na avaliação inicial do grupo em estudo

Subescala	N.º de itens	Coeficiente Alfa de Cronbach		N.º de itens	Escala
		Subescala	Escala		
MMD (inicial)	8	.939	.939	8	Escala Especial Medo da Mudança (inicial)

MMD – Medo de Mudança

Tabela E-E21 – Consistência interna da Escala de Fatores e respectivas subescalas de IPEPC utilizadas na avaliação inicial do grupo em estudo

Subescala	N.º de itens	Coeficiente Alfa de Cronbach		N.º de itens	Escala
		Subescala	Escala		
LCEACG (inicial)	23	.869	.856	38	Escala de Fatores (inicial)
BADVP (inicial)	15	.796			

LCEACG – Locus Controlo Externo/Autoconceito Grandioso; BADVP – Baixa Autodeterminação/Vulnerabilidade Psicopatológica

Tabela E-E22 – Consistência interna da Escala de Estilos de Pensamento Criminal e respectivas subescalas do IPEPC utilizadas na avaliação final do grupo em estudo

Subescala	N.º de itens	Coeficiente Alfa de Cronbach		N.º de itens	Escala
		Subescala	Escala		
ACTA (final)	26	.748	.873	63	Escala de Estilos de Pensamento Criminal (final)
CPIEC (final)	19	.804			
ILC (final)	18	.790			

ACTA – Atitudes/Crenças e Traços Antissociais; CPIEC – Competências Pessoais/Interpessoais e Estilos de *Coping*; ILC – *Insight/Locus* Controlo

Tabela E-E23 – Consistência interna da Escala de Conteúdo e respectivas subescalas do IPEPC utilizadas na avaliação final do grupo em estudo

Subescala	N.º de itens	Coeficiente Alfa de Cronbach		N.º de itens	Escala
		Subescala	Escala		
HPC (final)	11	.811	.787	25	Escala de Conteúdo (final)
PCC (final)	14	.568			

HPC – História Pensamento Criminal; PCP – Pensamento Criminal Corrente

Tabela E-E24 – Consistência interna da Escala Especial Medo da Mudança e respectivas subescalas do IPEPC utilizadas na avaliação final do grupo em estudo

Subescala	N.º de itens	Coeficiente Alfa de Cronbach		N.º de itens	Escala
		Subescala	Escala		
MMD (final)	8	.923	.923	8	Escala Especial Medo da Mudança (final)

MMD – Medo de Mudança

Tabela E-E25 – Consistência interna da Escala de Fatores e respectivas subescalas do IPEPC utilizadas na avaliação final do grupo em estudo

Subescala	N.º de itens	Coeficiente Alfa de Cronbach		N.º de itens	Escala
		Subescala	Escala		
LCEACG (final)	23	.771	.807	38	Escala de Fatores (final)
BADVP (final)	15	.783			

LCEACG – *Locus* Controlo Externo/Autoconceito Grandioso; BADVP – Baixa Autodeterminação/Vulnerabilidade Psicopatológica

Tabela E-E26 – Consistência interna do IPEPC utilizado na avaliação inicial e final do grupo em estudo

Subescala	N.º de itens	Coeficiente Alfa de Cronbach
IPEPC (inicial)	80	.910
IPEPC (final)	80	.913

IPEPC – Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal

Anexo F-F – Resultados de avaliação dos elementos do grupo em estudo

Neste anexo, apresentam-se os resultados obtidos por cada um dos elementos do grupo em estudo no âmbito de cada um dos seguintes instrumentos de avaliação: *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais – Versão Reduzida (CACSE-VR; Silva et al., 2019a), Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social (SACHS; Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007), *Beck Youth Inventories* (BYI; Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões et al., 2005), Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (IPEPC; Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011), *Cantril Ladder* (CL; Cantril, 1965, adaptado por Gomes, 2015), Ficha de Avaliação do Impacto do Programa (FAIP; Simões, 1993, adaptado por Paiva, 2017) e Ficha de Avaliação da Sessão (FAS; Gomes, 2016b).

▪ CACSE-VR (Silva et al., 2019a)

Tabela F-F1 – Resultados obtidos pelos elementos do grupo em estudo nos domínios da CACSE-VR

		Grupo em Estudo					
		ES	JM	AA	FS	RB	RG
CMIP	AI	33,00	53,00	61,00	40,00	63,00	36,00
	AF	32,00	44,00	58,00	36,00	44,00	34,00
ATRG	AI	72,00	130,00	109,00	97,00	151,00	94,00
	AF	62,00	131,00	134,00	97,00	75,00	94,00
RSPB	AI	18,00	39,00	44,00	30,00	53,00	30,00
	AF	12,00	41,00	44,00	30,00	46,00	31,00
Total (CSE)	AI	123,00	222,00	214,00	167,00	267,00	160,00
	AF	106,00	216,00	236,00	163,00	165,00	159,00

CMIP – Comunicação interpessoal; ATRG – Autorregulação; RSPB – Resolução de problemas; CSE – Competência socioemocional; AI – Avaliação inicial; AF – Avaliação final

Tabela F-F2 – Resultados obtidos pelos elementos do grupo em estudo nos subdomínios do domínio da CMIP da CACSE-VR

		Grupo em Estudo					
		ES	JM	AA	FS	RB	RG
CNV	AI	2,00	6,00	6,00	5,00	7,00	4,00
	AF	5,00	5,00	5,00	4,00	2,00	4,00
EF	AI	9,00	12,00	12,00	8,00	12,00	8,00
	AF	7,00	10,00	12,00	8,00	12,00	8,00
EE	AI	8,00	15,00	19,00	10,00	19,00	10,00
	AF	11,00	13,00	17,00	10,00	12,00	10,00
RE	AI	8,00	10,00	12,00	9,00	12,00	6,00
	AF	6,00	8,00	11,00	6,00	7,00	4,00
ED	AI	6,00	10,00	12,00	8,00	13,00	8,00
	AF	3,00	8,00	13,00	8,00	11,00	8,00

CNV – Comunicação não verbal; EF – Entrega de feedback; EE – Entrega de elogios; RE – Receção de elogios; ED – Expressão de desacordo; AI – Avaliação inicial; AM – Avaliação intermédia; AF – Avaliação final

Tabela F-F3 – Resultados obtidos pelos elementos do grupo em estudo nos subdomínios do domínio da ATRG da CACSE-VR

		Grupo em Estudo					
		ES	JM	AA	FS	RB	RG
AC	AI	6,00	10,00	13,00	7,00	13,00	8,00
	AF	3,00	10,00	11,00	8,00	4,00	8,00
RS	AI	22,00	35,00	44,00	29,00	44,00	26,00
	AF	22,00	33,00	40,00	26,00	15,00	26,00
ESM	AI	4,00	8,00	9,00	6,00	10,00	6,00
	AF	5,00	11,00	10,00	6,00	5,00	6,00
GS	AI	13,00	21,00	7,00	15,00	26,00	14,00
	AF	9,00	18,00	18,00	14,00	4,00	15,00
GAC	AI	7,00	18,00	15,00	14,00	21,00	14,00
	AF	4,00	19,00	18,00	14,00	18,00	14,00
GI	AI	11,00	18,00	12,00	12,00	22,00	12,00
	AF	12,00	19,00	18,00	15,00	24,00	11,00
CI	AI	9,00	20,00	9,00	14,00	15,00	14,00
	AF	7,00	21,00	19,00	14,00	5,00	14,00

AC – Autoconceito; RS – Reconhecimento de sentimentos; ESM – Expressão de sentimentos; GS – Gestão do stress; GAC – Gestão de acusações e críticas; GI – Gestão do insucesso; CI – Controlo da ira; AI – Avaliação inicial; AM – Avaliação intermédia; AF – Avaliação final

Tabela F-F4 – Resultados obtidos pelos elementos do grupo em estudo nos subdomínios do domínio da RSPB da CACSE-VR

		Grupo em Estudo					
		ES	JM	AA	FS	RB	RG
IP	AI	6,00	13,00	16,00	10,00	18,00	10,00
	AF	8,00	14,00	15,00	10,00	17,00	11,00
RSIDOA	AI	3,00	8,00	7,00	6,00	12,00	6,00
	AF	2,00	7,00	8,00	6,00	8,00	6,00
PASA	AI	6,00	10,00	12,00	8,00	14,00	8,00
	AF	1,00	12,00	12,00	8,00	13,00	8,00
EEAPRP	AI	3,00	8,00	9,00	6,00	9,00	6,00
	AF	1,00	8,00	9,00	6,00	8,00	6,00

IP – Identificação de problemas; RSIDOA – Recolha seletiva de informações e definição de objetivos de ação; PASA - Procura, análise e seleção de alternativas; EEAPRP – Elaboração, execução e avaliação de planos de resolução de problemas; AI – Avaliação inicial; AF – Avaliação final

▪ **SACHS (Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007)**

Tabela F-F5 – Resultados obtidos pelos elementos do grupo em estudo nos domínios do SACHS

		Grupo em Estudo					
		ES	JM	AA	FS	RB	RG
CNVB	AI	19,50	26,00	25,00	26,50	26,00	23,00
	AM	23,50	34,00	34,50	27,50	29,00	29,00
	AF	27,00	37,00	35,00	23,00	32,00	32,00
CPL	AI	17,00	24,00	23,50	22,50	20,50	20,50
	AM	20,50	27,50	26,50	22,50	22,00	21,50
	AF	23,00	29,00	28,00	23,00	22,00	25,00
CVB	AI	9,00	15,50	14,00	17,50	14,50	10,50
	AM	13,00	20,00	19,00	18,50	16,00	16,00
	AF	15,50	20,50	20,00	14,00	16,00	17,00

CNVB – Componentes não verbais; CPL – Componentes paralinguísticos; CVB – Componentes verbais; AI – Avaliação inicial; AM – Avaliação intermédia; AF – Avaliação final

- **BYI (Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões et al., 2005)**

Tabela F-F6 – Resultados obtidos pelos elementos do grupo em estudo nos domínios do BYI

		Grupo em Estudo					
		ES	JM	AA	FS	RB	RG
ACT	AI	56,20	56,00	68,00	52,00	66,00	47,00
	AF	56,80	48,00	68,00	52,00	74,00	42,00
ANS	AI	27,40	39,00	32,00	54,00	31,00	37,00
	AF	35,00	44,00	34,00	57,00	27,00	34,00
DEP	AI	23,00	31,00	21,00	52,00	24,00	32,00
	AF	30,00	38,00	23,00	53,00	21,00	38,00
IRA	AI	36,00	43,00	24,00	46,00	23,00	43,00
	AF	50,00	46,00	24,00	51,00	22,00	43,00
CDR	AI	32,00	41,00	22,00	35,00	24,00	32,00
	AF	40,00	37,00	21,00	38,00	21,00	35,00

ACT – Autoconceito; ANS – Ansiedade; DEP – Depressão; IRA – Ira; CDR – Comportamento disruptivo; AI – Avaliação inicial; AF – Avaliação final

- **IPEPC (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011)**

Tabela F-F7 – Resultados obtidos pelos elementos do grupo em estudo nas escalas do IPEPC

		Grupo em Estudo					
		ES	JM	AA	FS	RB	RG
EEPC	AI	103,00	131,00	112,00	130,00	83,00	104,00
	AF	107,00	134,00	102,00	131,00	VO	122,00
ECT	AI	40,20	52,00	37,00	55,00	29,00	44,00
	AF	43,00	59,00	41,00	52,00	VO	48,00
EEMM	AI	9,00	12,00	9,00	24,00	8,00	12,00
	AF	13,00	22,00	10,00	24,00	VO	18,00
EFT	AI	59,20	76,00	69,00	75,00	44,00	60,00
	AF	62,00	80,00	60,00	77,00	VO	73,00
Total (PCM)	AI	131,00	154,00	140,00	175,00	106,00	133,00
	AF	135,00	171,00	132,00	178,00	VO	158,00

EEPC – Escala de Estilos de Pensamento Criminal; ECT – Escala de Conteúdo; EEMM – Escala Especial Medo da Mudança; EFT – Escala de Fatores; PCM – Pensamento Criminal; AI – Avaliação inicial; AF – Avaliação final; VO – Valor Omissor

Tabela F-F8 – Resultados obtidos pelos elementos do grupo em estudo nas subescalas da EEPC do IPEPC

		Grupo em Estudo					
		ES	JM	AA	FS	RB	RG
ACTA	AI	43,20	66,00	47,00	49,00	36,00	43,00
	AF	42,00	61,00	47,00	49,00	VO	47,00
CPIEC	AI	34,00	31,00	30,00	45,00	24,00	35,00
	AF	38,00	38,00	30,00	45,00	VO	40,00
ILC	AI	25,80	34,00	35,00	36,00	23,00	26,00
	AF	27,00	35,00	25,00	37,00	VO	35,00

ACTA – Atitudes/Crenças e Traços Antissociais; CPIEC – Competências Pessoais/Interpessoais e Estilos de *Coping*; ILC – *Insight/Locus* Controlo; AI – Avaliação inicial; AF – Avaliação final; VO – Valor Omisso

Tabela F-F9 – Resultados obtidos pelos elementos do grupo em estudo nas subescalas da ECT do IPEPC

		Grupo em Estudo					
		ES	JM	AA	FS	RB	RG
HPC	AI	15,20	28,00	13,00	18,00	11,00	15,00
	AF	12,00	27,00	16,00	19,00	VO	17,00
PCC	AI	25,00	24,00	24,00	37,00	18,00	29,00
	AF	31,00	32,00	25,00	33,00	VO	31,00

HPC – História Pensamento Criminal; PCP – Pensamento Criminal Corrente; AI – Avaliação inicial; AF – Avaliação final; VO – Valor Omisso

Tabela F-F10 – Resultados obtidos pelos elementos do grupo em estudo nas subescalas da EEMM do IPEPC

		Grupo em Estudo					
		ES	JM	AA	FS	RB	RG
MMD	AI	9,00	12,00	9,00	24,00	8,00	12,00
	AF	13,00	22,00	10,00	24,00	VO	18,00

MMD – Medo de Mudança; AI – Avaliação inicial; AF – Avaliação final; VO – Valor Omisso

Tabela F-F11 – Resultados obtidos pelos elementos do grupo em estudo nas subescalas da EFT do IPEPC

		Grupo em Estudo					
		ES	JM	AA	FS	RB	RG
LCEACG	AI	38,20	57,00	46,00	43,00	28,00	36,00
	AF	37,00	54,00	37,00	44,00	VO	43,00
BADVP	AI	21,00	19,00	23,00	32,00	16,00	24,00
	AF	25,00	26,00	23,00	33,00	VO	30,00

LCEACG – *Locus* Controlo Externo/Autoconceito Grandioso; BADVP – Baixa Autodeterminação/Vulnerabilidade Psicopatológica; AI – Avaliação inicial; AF – Avaliação final; VO – Valor Omisso

▪ **CL (Cantril, 1965, adaptado por Gomes, 2015)**

Tabela F-F12 – Resultados obtidos pelos elementos do grupo em estudo nos domínios da CL

		Grupo em Estudo					
		ES	JM	AA	FS	RB	RG
SV	AI	8,00	5,00	7,00	5,00	10,00	7,00
	AF	7,00	5,00	8,00	5,00	10,00	3,00
SC	AI	8,00	6,00	7,00	3,00	10,00	7,00
	AF	8,00	6,00	9,00	4,00	10,00	3,00
SF	AI	5,00	6,00	7,00	7,00	10,00	8,00
	AF	8,00	10,00	9,00	5,00	10,00	3,00
SA	AI	7,00	8,00	7,00	5,00	10,00	6,00
	AF	8,00	6,00	8,00	5,00	10,00	3,00
SVP	AI	VO	4,00	6,00	4,00	5,00	2,00
	AF	6,00	4,00	9,00	4,00	8,00	2,00
SVA	AI	1,00	10,00	7,00	4,00	10,00	0,00
	AF	4,00	5,00	8,00	3,00	10,00	2,00
EPFP	AI	8,00	9,00	7,00	5,00	8,00	5,00
	AF	7,00	7,00	9,00	5,00	4,00	3,00

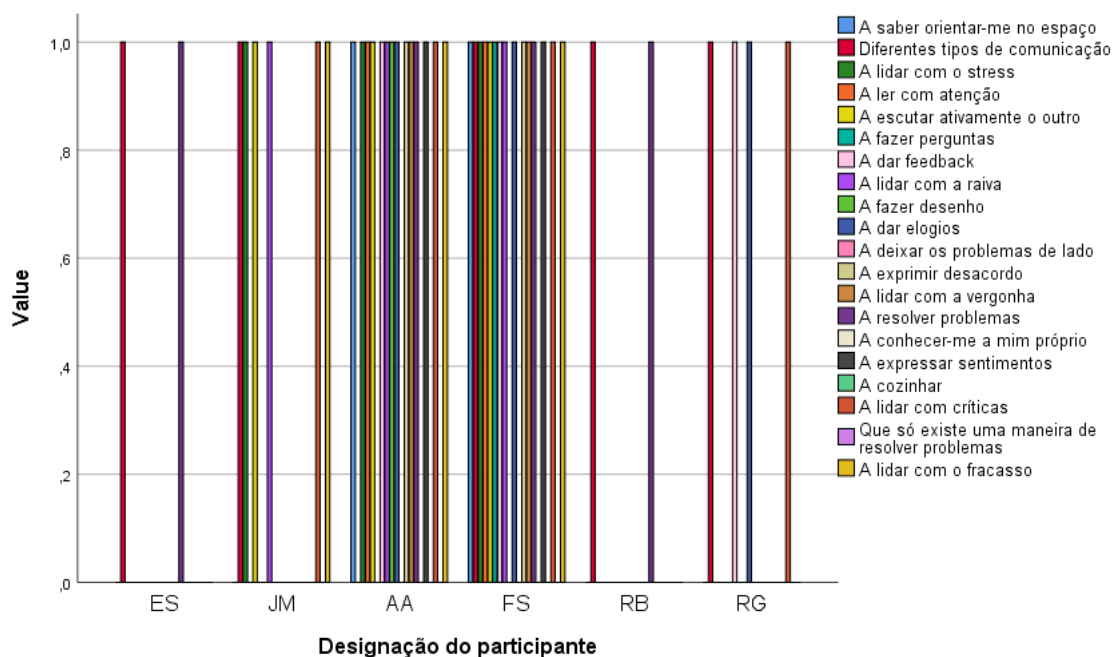
SV – Satisfação com a vida; SC – Satisfação comigo; SF – Satisfação com a família; SA – Satisfação com os amigos; SVP – Satisfação com a vida profissional/escolar; SVA – Satisfação com a vida amorosa; EPFP – Estado pessoal no final do programa; AI – Avaliação inicial; AF – Avaliação final; VO – Valor omissio

▪ **FAIP (Simões, 1993, adaptado por Paiva, 2017)**

Tabela F-F13 – Resultados obtidos pelos elementos do grupo em estudo nos principais domínios da FAIP

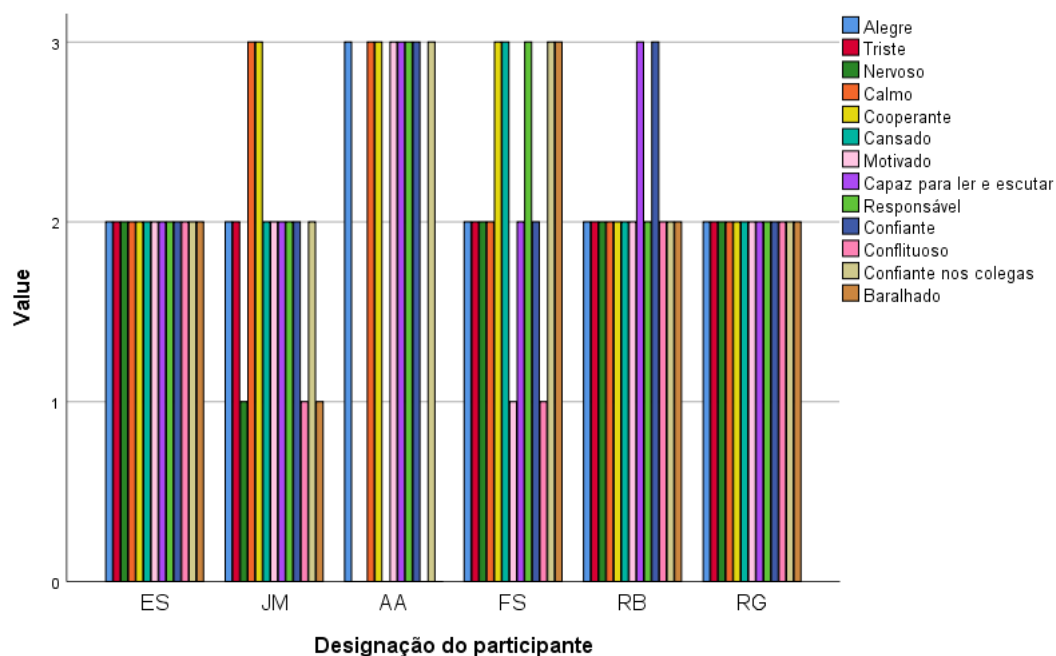
	Grupo em Estudo					
	ES	JM	AA	FS	RB	RG
IUS	Nem úteis, nem interessantes	Interessantes e úteis	Interessantes e úteis	Interessantes e úteis	Interessantes e úteis	Úteis, mas não interessantes
GS	Pouco	Mais ou menos	Muito	Mais ou menos	Mais ou menos	Mais ou menos
GARIT	Pouco	Mais ou menos	Muito	Muito	Mais ou menos	Mais ou menos
GAP	Mais ou menos	Mais ou menos	Muito	Mais ou menos	Muito	Mais ou menos
GAR	Pouco	Muito	Muito	Muito	Muito	Mais ou menos
PRP	Não	Não	Talvez	Não	Indefinida	Não
PRM	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Talvez

IUS – Interesse e Utilidade das Sessões; GS – Gosto pelas Sessões; GARIT – Gosto pelas Atividades de Revisão e Introdução do Tema; GAP – Gosto pelas Atividades Principais; GAR – Gosto pelas Atividades de Relaxação; PRP – Possibilidade de Repetição; PRM – Possibilidade de Recomendação



Value – Resposta; 0 – Não; 1 – Sim

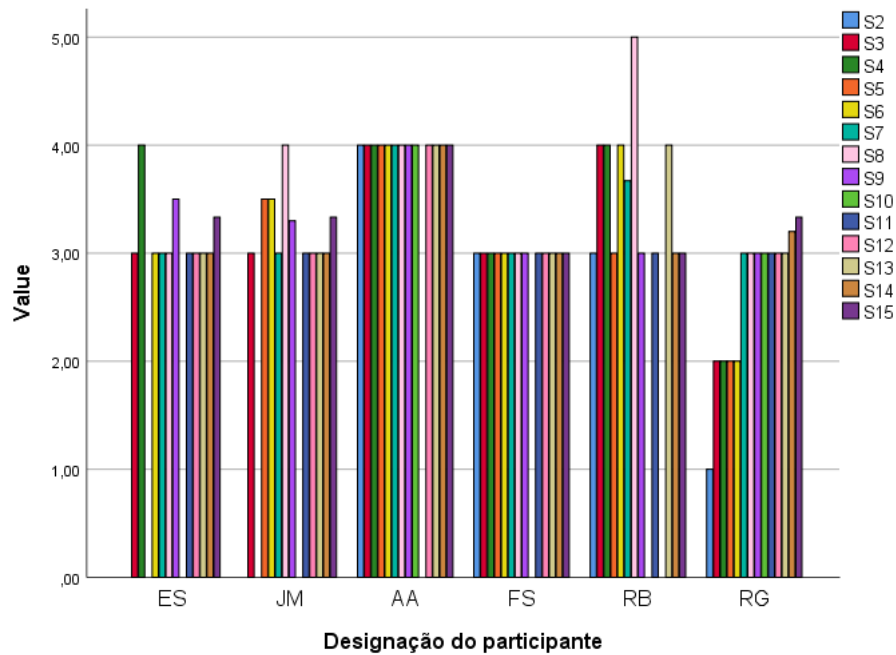
Figura F-F1 – Respostas dos elementos do grupo em estudo à questão 1.e) da FAIP: “Aprendi a...”



Value – Resposta; 0 – Resposta omissa; 1 – Mais; 2 – Menos, 3 – Igualmente

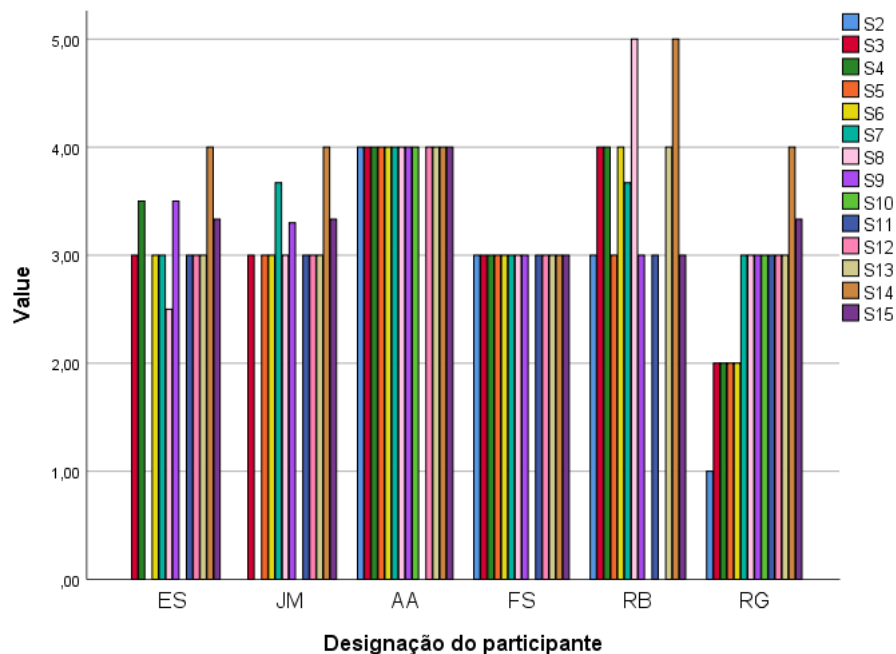
Figura F-F2 – Respostas dos elementos do grupo em estudo à questão 1.e) da FAIP: “Acho que depois destas sessões estou...”

▪ **FAS (Gomes, 2016b)**



Value – Resposta; S – Sessão; 0 – Resposta omissa; 1 – Muito Pouco; 5 – Bastante

Figura F-F3 – Respostas dos elementos do grupo em estudo à seguinte questão da FAS: “De 1 a 5, quanto gostou da sessão?”



Value – Resposta; S – Sessão; 0 – Resposta omissa; 1 – Muito Pouco; 5 – Bastante

Figura F-F4 – Respostas dos elementos do grupo em estudo à seguinte questão da FAS: “De 1 a 5, quanto considerou a sessão interessante?”

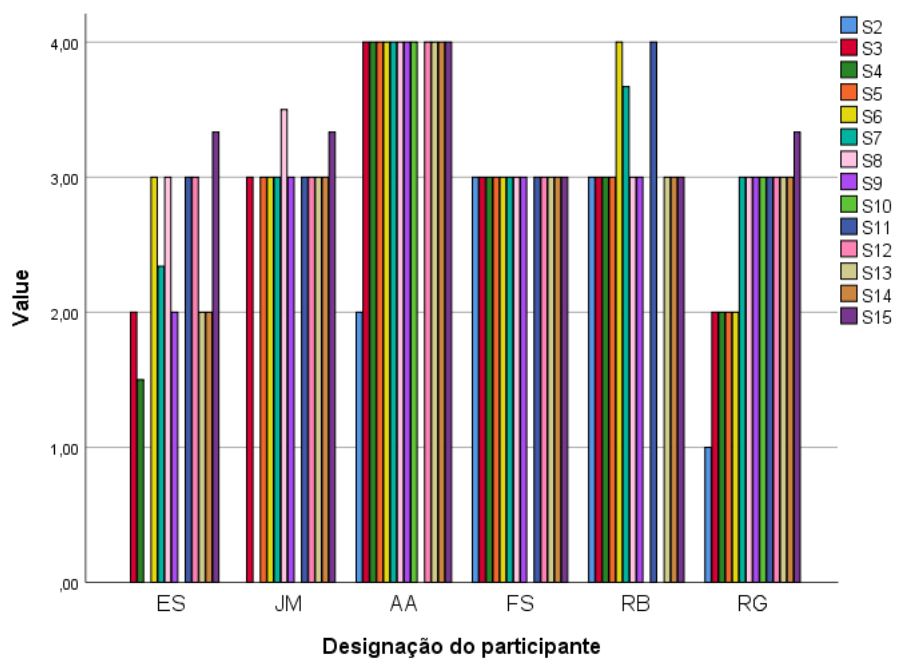


Figura F-F5 – Respostas dos elementos do grupo em estudo à seguinte questão da FAS: “De 1 a 5, quanto achou que os conteúdos abordados podem ajudar no seu dia-a-dia?”

Anexo G-G – Resultados dos Testes de *Wilcoxon*, *Friedman* e *Dunn-Bonferroni* realizados

A inferência estatística não paramétrica sobre a existência de diferenças estatisticamente significativas, em termos de pontuação mediana, entre diferentes momentos de avaliação dos domínios avaliados, realizou-se com recurso ao teste de *Wilcoxon*, na análise de conjuntos de dados referentes à avaliação inicial e final dos domínios da maioria dos instrumentos de avaliação considerados – *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais – Versão Reduzida (CACSE-VR; Silva et al., 2019a), *Beck Youth Inventories* (BYI; Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões et al., 2005), Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (IPEPC; Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011), *Cantril Ladder* (CL; Cantril, 1965, adaptado por Gomes, 2015). Relativamente à análise de conjuntos de dados referentes à avaliação inicial, intermédia e final dos domínios do Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social (SACHS; Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007), a inferência mencionada realizou-se com recurso a testes de *Friedman* e *Dunn-Bonferroni*. Os principais resultados relativos a cada um desses testes, realizados no âmbito de cada um dos instrumentos de avaliação indicados, encontram-se representadas nas tabelas seguintes (Tabela G-G1 a G-G6):

▪ CACSE-VR (Silva et al., 2019a)

Tabela G-G1 – Testes de *Wilcoxon* referentes aos domínios da CACSE-VR

		Grupo em Estudo		
		N.º de Indivíduos (<i>n</i>)	Estatística de Teste (<i>t</i> ⁺)	Significância Exata Bilateral (<i>p</i>)
CMIP_AI CMIP_AF	Ordens Negativas	6 ^a	.00	.031*
	Ordens Positivas	0 ^b		
	Empates	0 ^c		
	Total	6		
ATRG_AI ATRG_AF	Ordens Negativas	2 ^a	4,00	.875
	Ordens Positivas	2 ^b		
	Empates	2 ^c		
	Total	6		
RSPB_AI RSPB_AF	Ordens Negativas	2 ^a	3,00	.625
	Ordens Positivas	2 ^b		
	Empates	2 ^c		
	Total	6		
Total (CSE)_AI Total (CSE)_AF	Ordens Negativas	5 ^a	5,00	.313
	Ordens Positivas	1 ^b		
	Empates	0 ^c		
	Total	6		

CMIP – Comunicação interpessoal; ATRG – Autorregulação; RSPB – Resolução de problemas; CSE – Competência Socioemocional; AI – Avaliação inicial; AF – Avaliação final

^aAvaliação Final < Avaliação Inicial - Regressão

^bAvaliação Final > Avaliação Inicial - Melhoria

^cAvaliação Final = Avaliação Inicial - Manutenção

* *p* < .05

▪ **SACHS (Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007)**

Tabela G-G2 – Teste de *Friedman* referente aos domínios do SACHS

	Grupo em Estudo		
	N.º de Indivíduos (<i>n</i>)	Estatística de Teste (χ^2)	Significância Exata (<i>p</i>)
CNVB_AI CNVB_AM CNVB_AF	6	7,000	.029*
CPL_AI CPL_AM CPL_AF	6	11,000	.001*
CVB_AI CVB_AM CVB_AF	6	6,870	.028*

CNVB – Componentes não verbais; CPL – Componentes paralinguísticos; CVB – Componentes verbais; AI – Avaliação inicial; AM – Avaliação intermédia; AF – Avaliação final

* $p < .05$

Tabela G-G3 – Teste de Dunn-Bonferroni referente aos domínios do SACHS

	Grupo em Estudo		
	N.º de Indivíduos (<i>n</i>)	Estatística de Teste (<i>z</i>)	Significância Ajustada com Correção de Bonferroni (<i>p</i>)
CNVB_AI CNVB_AM	6	-1,000	.250
CNVB_AI CNVB_AF	6	-1,500	.028*
CNVB_AM CNVB_AF	6	-.500	1,000
CPL_AI CPL_AM	6	-.917	.337
CPL_AI CPL_AF	6	-.833	.004*
CPL_AM CPL_AF	6	-.917	.337
CVB_AI CVB_AM	6	-1,083	.182
CVB_AI CVB_AF	6	-1,417	.042*
CVB_AM CVB_AF	6	-.333	1,000

CNVB – Componentes não verbais; CPL – Componentes paralinguísticos; CVB – Componentes verbais; AI – Avaliação inicial; AM – Avaliação intermédia; AF – Avaliação final

* $p < .05$

- **BYI (Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões et al., 2005)**

Tabela G-G4 – Testes de *Wilcoxon* referentes aos domínios do BYI

		Grupo em Estudo		
		N.º de Indivíduos (<i>n</i>)	Estatística de Teste (<i>t</i> ⁺)	Significância Exata Bilateral (<i>p</i>)
ACT_AI ACT_AF	Ordens Negativas	2 ^a	4,50	1,000
	Ordens Positivas	2 ^b		
	Empates	2 ^c		
	Total	6		
ANS_AI ANS_AF	Ordens Negativas	2 ^a	14,50	.469
	Ordens Positivas	4 ^b		
	Empates	0 ^c		
	Total	6		
DEP_AI DEP_AF	Ordens Negativas	1 ^a	18,00	.156
	Ordens Positivas	5 ^b		
	Empates	0 ^c		
	Total	6		
IRA_AI IRA_AF	Ordens Negativas	1 ^a	9,00	.250
	Ordens Positivas	3 ^b		
	Empates	2 ^c		
	Total	6		
CDR_AI CDR_AF	Ordens Negativas	3 ^a	12,00	.875
	Ordens Positivas	3 ^b		
	Empates	0 ^c		
	Total	6		

ACT – Autoconceito; ANS – Ansiedade; DEP – Depressão; IRA – Ira; CDR – Comportamento disruptivo; AI – Avaliação inicial; AF – Avaliação final

^aAvaliação Final < Avaliação Inicial - Regressão (ACT) / Melhoria (ANS; DEP; IRA; CDR)

^bAvaliação Final > Avaliação Inicial - Melhoria (ACT) / Regressão (ANS; DEP; IRA; CDR)

^cAvaliação Final = Avaliação Inicial - Manutenção

▪ IPEPC (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011)

Tabela G-G5 – Testes de *Wilcoxon* referentes aos domínios do IPEPC

		Grupo em Estudo		
		N.º de Indivíduos (<i>n</i>)	Estatística de Teste (<i>t</i> ⁺)	Significância Exata Bilateral (<i>p</i>)
EEPC_AI EEPC_AF	Ordens Negativas	1 ^a	11,00	.438
	Ordens Positivas	4 ^b		
	Empates	0 ^c		
	Total	5		
ECT_AI ECT_AF	Ordens Negativas	1 ^a	13,00	.188
	Ordens Positivas	4 ^b		
	Empates	0 ^c		
	Total	5		
EEMM_AI EEMM_AF	Ordens Negativas	0 ^a	10,00	.125
	Ordens Positivas	4 ^b		
	Empates	1 ^c		
	Total	5		
EFT_AI EFT_AF	Ordens Negativas	1 ^a	11,00	.438
	Ordens Positivas	4 ^b		
	Empates	0 ^c		
	Total	5		
Total (PCM)_AI Total (PCM)_AF	Ordens Negativas	1 ^a	12,00	.313
	Ordens Positivas	4 ^b		
	Empates	0 ^c		
	Total	5		

EEPC – Escala de Estilos de Pensamento Criminal; ECT – Escala de Conteúdo; EEMM – Escala Especial Medo da Mudança; EFT – Escala de Fatores; PCM – Pensamento Criminal; AI – Avaliação inicial; AF – Avaliação final

^aAvaliação Final < Avaliação Inicial - Melhoria

^bAvaliação Final > Avaliação Inicial - Regressão

^cAvaliação Final = Avaliação Inicial - Manutenção

▪ **CL (Cantril, 1965, adaptado por Gomes, 2015)**

Tabela G-G6 – Testes de *Wilcoxon* referentes aos domínios da CL

		Grupo em Estudo		
		N.º de Indivíduos (<i>n</i>)	Estatística de Teste (<i>t</i> ⁺)	Significância Exata Bilateral (<i>p</i>)
SV_AI SV_AF	Ordens Negativas	2 ^a	1,50	.750
	Ordens Positivas	1 ^b		
	Empates	3 ^c		
	Total	6		
SC_AI SC_AF	Ordens Negativas	1 ^a	3,00	1,000
	Ordens Positivas	2 ^b		
	Empates	3 ^c		
	Total	6		
SF_AI SF_AF	Ordens Negativas	2 ^a	8,50	.875
	Ordens Positivas	3 ^b		
	Empates	1 ^c		
	Total	6		
SA_AI SA_AF	Ordens Negativas	2 ^a	3,00	.625
	Ordens Positivas	2 ^b		
	Empates	2 ^c		
	Total	6		
SVP_AI SVP_AF	Ordens Negativas	0 ^a	3,00	.500
	Ordens Positivas	2 ^b		
	Empates	3 ^c		
	Total	5		
SVA_AI SVA_AF	Ordens Negativas	2 ^a	8,50	.875
	Ordens Positivas	3 ^b		
	Empates	1 ^c		
	Total	6		
EPFP_AI EPFP_AF	Ordens Negativas	4 ^a	3,00	.313
	Ordens Positivas	1 ^b		
	Empates	1 ^c		
	Total	6		

SV – Satisfação com a vida; SC – Satisfação comigo; SF – Satisfação com a família; SA – Satisfação com os amigos; SVP – Satisfação com a vida profissional/escolar; SVA – Satisfação com a vida amorosa; EPFP – Estado pessoal no final do programa; AI – Avaliação inicial; AF – Avaliação final

^aAvaliação Final < Avaliação Inicial - Regressão

^bAvaliação Final > Avaliação Inicial - Melhoria

^cAvaliação Final = Avaliação Inicial - Manutenção

Anexo H-H – Valores dos Coeficientes de Correlação Ordinal de Spearman Calculados

Os valores dos coeficientes de correlação ordinal de *Spearman* (r_s) foram calculados para cada par de variáveis correspondentes a domínios avaliados pelos elementos do grupo em estudo em relação aos próprios e considerados mais relevantes, entre os quais:

- a) seis domínios de avaliação incluídos na *Cantril Ladder* (CL; Cantril, 1965, adaptado por Gomes, 2015), referentes à satisfação com a vida, próprio, família, amigos, vida profissional/escolar, vida amorosa
- b) os cinco domínios de avaliação incluídos no *Beck Youth Inventories* (BYI; Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões et al., 2005), referentes ao autoconceito, ansiedade, depressão, ira e comportamento disruptivo.
- c) os três principais domínios incluídos na *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais – Versão Reduzida (CACSE-VR; Silva et al., 2019a), referentes à comunicação interpessoal, autorregulação e resolução de problemas;
- d) o domínio global do Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (IPEPC; Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011), relativo ao pensamento criminal e associado à pontuação total obtida nesse instrumento de avaliação.

Assim, no âmbito do grupo em estudo, foi possível determinar a presença de diversas associações significativas entre as variáveis referentes a um mesmo domínio de avaliação, diferentes domínios de um mesmo instrumento de avaliação e diferentes domínios de diferentes instrumentos de avaliação, ao nível de significância de 5% ($p < .05$), tendo por base os valores do coeficiente de correlação ordinal de *Spearman* calculados (r_s), entre as quais:

a) correlações ordinais negativas e muito fortes entre os seguintes pares de variáveis ($-1 \leq r_s \leq -.90$):

- 1) a resolução de problemas final e o comportamento disruptivo final ($r_s = -.928$);
- 2) a ansiedade inicial e a satisfação inicial com a vida ($r_s = -.912$);
- 3) a ansiedade inicial e a satisfação inicial com o próprio ($r_s = -.928$);
- 4) o pensamento criminal inicial e a satisfação inicial com a vida ($r_s = -.971$);
- 5) o pensamento criminal inicial e a satisfação inicial com o próprio ($r_s = -.986$);

b) correlações ordinais negativas e fortes entre os seguintes pares de variáveis

($-.89 \leq r_s \leq -.70$):

- 1) a comunicação interpessoal inicial e o comportamento disruptivo final ($r_s = -.812$);
- 2) a resolução de problemas inicial e a ira final ($r_s = -.812$);
- 3) a resolução de problemas final e a ira final ($r_s = -.886$);
- 4) a resolução de problemas inicial e o comportamento disruptivo final ($r_s = -.882$);
- 5) o autoconceito inicial e a depressão inicial ($r_s = -.886$);
- 6) o autoconceito inicial e a ira inicial ($r_s = -.841$);
- 7) o autoconceito final e a depressão final ($r_s = -.812$);
- 8) a depressão inicial e a satisfação final com a vida profissional/escolar ($r_s = -.841$);
- 9) a depressão final e a satisfação final com a vida ($r_s = -.868$);
- 10) a depressão final e a satisfação final com o próprio ($r_s = -.899$);
- 11) a depressão final e a satisfação final com os amigos ($r_s = -.882$);
- 12) a depressão final e a satisfação final com a vida amorosa ($r_s = -.812$);
- 13) a ira inicial e a satisfação inicial com a vida ($r_s = -.836$);
- 14) a ira inicial e a satisfação inicial com o próprio ($r_s = -.868$);
- 15) a ira inicial e a satisfação final com a vida ($r_s = -.868$);
- 16) a ira inicial e a satisfação final com o próprio ($r_s = -.899$);
- 17) a ira inicial e a satisfação final com os amigos ($r_s = -.882$);
- 18) a ira inicial e a satisfação final com a vida amorosa ($r_s = -.812$);
- 19) a ira inicial e o autoconceito final ($r_s = -.812$);
- 20) a satisfação inicial com a vida e a depressão final ($r_s = -.836$);
- 21) a satisfação inicial com o próprio e a ansiedade final ($r_s = -.824$);
- 22) a satisfação inicial com o próprio e a depressão final ($r_s = -.868$);

c) correlações ordinais positivas e muito fortes entre os seguintes pares de variáveis ($1 \geq r_s \geq .90$):

- 1) a comunicação interpessoal inicial e a autorregulação inicial ($r_s = .943$);
- 2) a comunicação interpessoal inicial e a resolução de problemas inicial ($r_s = .986$);
- 3) a comunicação interpessoal inicial e a resolução de problemas final ($r_s = .943$);

- 4) a autorregulação inicial e a resolução de problemas inicial ($r_s = .928$);
- 5) a autorregulação inicial e a satisfação inicial com a vida amorosa ($r_s = .928$);
- 6) a resolução de problemas inicial e a resolução de problemas final ($r_s = .986$);
- 7) o autoconceito inicial e a satisfação final com a vida ($r_s = .928$);
- 8) o autoconceito inicial e a satisfação final com o próprio ($r_s = .943$);
- 9) o autoconceito inicial e a satisfação inicial com a vida profissional/escolar ($r_s = .975$);
- 10) o autoconceito inicial e a satisfação final com a vida profissional/escolar final ($r_s = .986$);
- 11) o autoconceito final e a satisfação final com a vida ($r_s = .986$);
- 12) o autoconceito final e a satisfação final com o próprio ($r_s = .943$);
- 13) o autoconceito final e a satisfação final com os amigos ($r_s = .928$);
- 14) o autoconceito final e a satisfação final com a vida profissional/escolar final ($r_s = .928$);
- 15) a ansiedade inicial e o pensamento criminal final ($r_s = .900$);
- 16) a ansiedade final e a ira final ($r_s = .928$);
- 17) a depressão inicial e o pensamento criminal final ($r_s = .900$);
- 18) a depressão final e o pensamento criminal final ($r_s = .975$);
- 19) a ira inicial e a depressão final ($r_s = 1,000$);
- 20) a ira inicial e o pensamento criminal final ($r_s = .975$);
- 21) a ira final e o comportamento disruptivo final ($r_s = .928$);
- 22) a satisfação inicial com a vida e a satisfação inicial com o próprio ($r_s = .985$);
- 23) a satisfação final com a vida e a satisfação final com o próprio ($r_s = .986$);
- 24) a satisfação final com a vida e a satisfação final com os amigos ($r_s = .971$);
- 25) a satisfação final com a vida e a satisfação final com a vida profissional/escolar ($r_s = .941$);
- 26) a satisfação final com o próprio e a satisfação final com os amigos ($r_s = .986$);
- 27) a satisfação final com o próprio e a satisfação final com a vida profissional/escolar ($r_s = .928$);
- 28) a satisfação final com o próprio e a satisfação final com a vida amorosa ($r_s = .943$);
- 29) a satisfação inicial com os amigos e a satisfação final com a família ($r_s = .912$);

- 30) a satisfação inicial com a vida profissional/escolar e a satisfação final com a vida profissional/escolar ($r_s = 1,000$);
- 31) a satisfação inicial com a vida profissional/escolar e a comunicação interpessoal final ($r_s = .921$);
- 32) a satisfação inicial com a vida amorosa e a satisfação final com a família ($r_s = .941$);

d) correlações ordinais positivas e fortes entre os seguintes pares de variáveis ($.89 \geq r_s \geq .70$):

- 1) a comunicação interpessoal inicial e a comunicação interpessoal final ($r_s = .899$);
- 2) a comunicação interpessoal inicial e a satisfação inicial com a vida amorosa ($r_s = .841$);
- 3) a comunicação interpessoal inicial e a satisfação final com a vida amorosa ($r_s = .829$);
- 4) a comunicação interpessoal final e a resolução de problemas final ($r_s = .841$);
- 5) a autorregulação inicial e a comunicação interpessoal final ($r_s = .812$);
- 6) a autorregulação inicial e a resolução de problemas final ($r_s = .886$);
- 7) a autorregulação inicial e a satisfação final com a família ($r_s = .812$);
- 8) a resolução de problemas inicial e a comunicação interpessoal final ($r_s = .882$);
- 9) a resolução de problemas inicial e a satisfação final com a vida amorosa ($r_s = .812$);
- 10) o autoconceito inicial e o autoconceito final ($r_s = .886$);
- 11) o autoconceito inicial e a satisfação final com os amigos ($r_s = .899$);
- 12) o autoconceito inicial e a satisfação final com a vida amorosa ($r_s = .886$);
- 13) o autoconceito final e a satisfação final com a vida amorosa ($r_s = .829$);
- 14) a ansiedade inicial e a depressão final ($r_s = .812$);
- 15) a ansiedade inicial e a ira inicial ($r_s = .812$);
- 16) a ansiedade inicial e o pensamento criminal inicial ($r_s = .886$);
- 17) a ansiedade final e a depressão final ($r_s = .838$);
- 18) a depressão inicial e a depressão final ($r_s = .812$);
- 19) a depressão inicial e a ira inicial ($r_s = .812$);
- 20) a depressão final e a ira final ($r_s = .812$);

- 21)** a ira inicial e a ansiedade final ($r_s = .838$);
- 22)** a ira inicial e a ira final ($r_s = .812$);
- 23)** o pensamento criminal inicial e a ansiedade final ($r_s = .812$);
- 24)** a satisfação final com a vida e a satisfação final com a vida amorosa ($r_s = .899$);
- 25)** a satisfação final com a família e a satisfação final com a vida amorosa ($r_s = .899$);
- 26)** a satisfação final com os amigos e a satisfação final com a vida profissional/escolar ($r_s = .882$);
- 27)** a satisfação final com os amigos e a satisfação final com a vida amorosa ($r_s = .899$);
- 28)** a satisfação inicial com a vida profissional/escolar e a satisfação final com a vida ($r_s = .895$);
- 29)** satisfação final com a vida profissional/escolar final e a satisfação final com a vida amorosa ($r_s = .841$);
- 30)** a satisfação inicial com os amigos e a satisfação final com a vida amorosa ($r_s = .841$);
- 31)** a satisfação inicial com a vida amorosa e a satisfação final com a vida amorosa ($r_s = .841$).

As associações verificadas entre os diferentes domínios avaliação considerados, encontram-se representadas de forma mais esquemática nas figuras seguintes (Figuras H-H1 e H-H2):

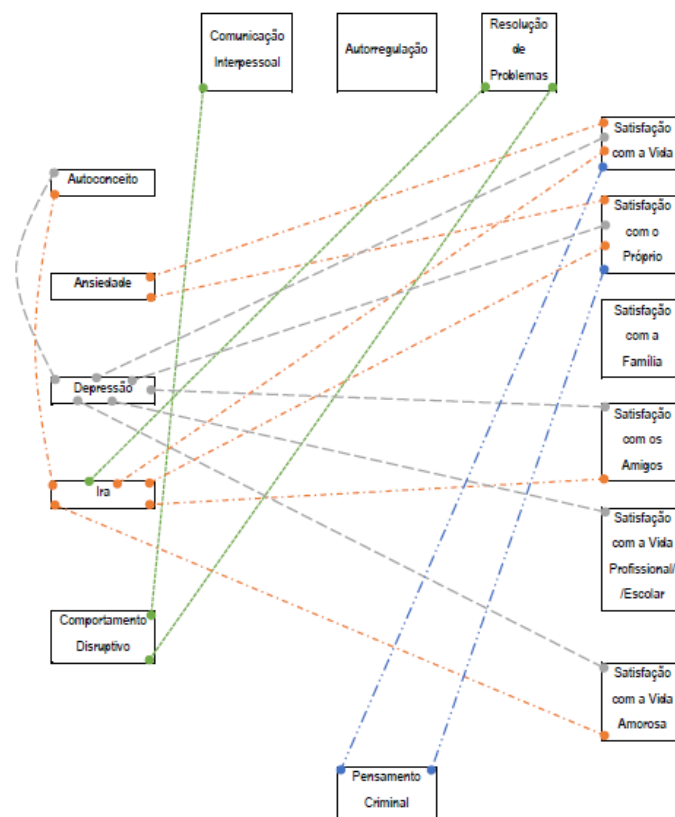


Figura H-H1 – Correlações ordinais significativas e negativas entre os domínios de avaliação
 $(-1 \leq r_s \leq 0)$

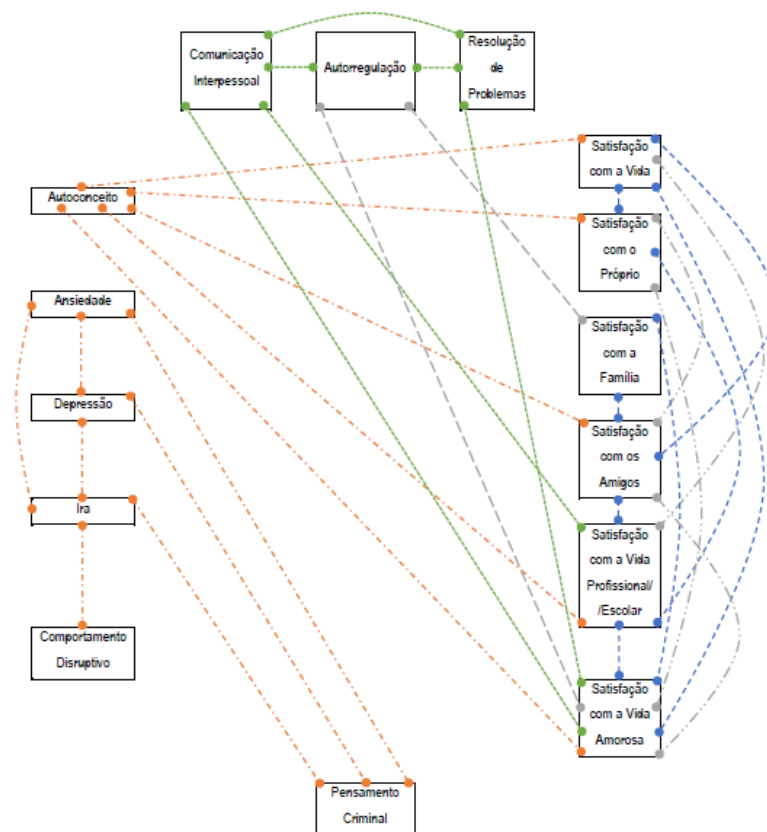


Figura H-H2 – Correlações ordinais significativas e positivas entre os domínios de avaliação
 $(1 \geq r_s \geq 0)$

Anexo I-I – Resultados de avaliação do caso em estudo

Neste anexo, ao longo das Tabelas I-I1 a I-I8, apresentam-se as pontuações totais alcançadas pelo caso em estudo, assim como os resultados obtidos pelo próprio nos subdomínios considerados no âmbito de cada domínio de avaliação dos seguintes instrumentos de avaliação: *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais – Versão Reduzida (CACSE – VR; Silva et al., 2019a) e Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (IPEPC; Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011).

Tabela I-I1 – Pontuações totais obtidas pelo caso em estudo na CACSE-VR e no IPEPC

		Caso em Estudo
		MM
Total_CACSE-VR (CSE)	AI	250,73
	AM	304,00
	AF	317,00
Total_IPEPC (PCM)	AI	129,71
	AF	118,00

CACSE - *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais – Versão Reduzida; CSE – Competência socioemocional; IPEPC – Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal; PCM – Pensamento Criminal; AI – Avaliação inicial; AM – Avaliação intermédia; AF – Avaliação final

▪ CACSE-VR (Silva et al., 2019a)

Tabela I-I2 – Resultados obtidos pelo caso em estudo nos subdomínios do domínio da CMIP da CACSE-VR

		Caso em Estudo
		MM
CNV	AI	5,00
	AM	7,00
	AF	8,00
EF	AI	12,00
	AM	16,00
	AF	13,00
EE	AI	4,00
	AM	20,00
	AF	20,00
RE	AI	12,00
	AM	12,00
	AF	12,00
ED	AI	11,00
	AM	16,00
	AF	16,00

CNV – Comunicação não verbal; EA – Escuta ativa; Q – Questionamento; EF – Entrega de feedback; EE – Entrega de elogios; RE – Receção de elogios; ED – Expressão de desacordo; AI – Avaliação inicial; AM – Avaliação intermédia; AF – Avaliação final

Tabela I-I3 – Resultados obtidos pelo caso em estudo nos subdomínios do domínio da ATRG da CACSE-VR

		Caso em Estudo MM
AC	AI	14,00
	AM	12,00
	AF	16,00
RS	AI	30,73
	AM	49,00
	AF	52,00
ESM	AI	VO
	AM	12,00
	AF	12,00
GS	AI	28,00
	AM	24,00
	AF	28,00
GAC	AI	28,00
	AM	26,00
	AF	28,00
GI	AI	24,00
	AM	24,00
	AF	24,00
CI	AI	24,00
	AM	27,00
	AF	28,00

AC – Autoconceito; RS – Reconhecimento de sentimentos; ESM – Expressão de sentimentos; GS – Gestão do stress; GAC – Gestão de acusações e críticas; GI – Gestão do insucesso; CI – Controlo da ira; AI – Avaliação inicial; AM – Avaliação intermédia; AF – Avaliação final

Tabela I-I4 – Resultados obtidos pelo caso em estudo nos subdomínios do domínio da RSPB da CACSE-VR

		Caso em Estudo MM
IP	AI	18,00
	AM	20,00
	AF	20,00
RSIDOA	AI	12,00
	AM	11,00
	AF	12,00
PASA	AI	16,00
	AM	16,00
	AF	16,00
EEAPRP	AI	12,00
	AM	12,00
	AF	12,00

IP – Identificação de problemas; RSIDOA – Recolha seletiva de informações e definição de objetivos de ação; PASA - Procura, análise e seleção de alternativas; EEAPRP – Elaboração, execução e avaliação de planos de resolução de problemas; AI – Avaliação inicial; AM – Avaliação intermédia; AF – Avaliação final

▪ **IPEPC (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011)**

Tabela I-I5 – Resultados obtidos pelo caso em estudo nas subescalas da EEPD do IPEPC

		Caso em Estudo MM
ACTA	AI	44,00
	AF	45,00
CPIEC	AI	27,00
	AF	23,00
ILC	AI	30,71
	AF	21,00

ACTA – Atitudes/Crenças e Traços Antissociais; CPIEC – Competências Pessoais/Interpessoais e Estilos de *Coping*; ILC – *Insight/Locus* Controlo; AI – Avaliação inicial; AF – Avaliação final

Tabela I-I6 – Resultados obtidos pelo caso em estudo nas subescalas da ECT do IPEPC

		Caso em Estudo MM
HPC	AI	16,00
	AF	11,00
PCC	AI	19,00
	AF	18,00

HPC – História Pensamento Criminal; PCP – Pensamento Criminal Corrente; AI – Avaliação inicial; AF – Avaliação final

Tabela I-I7 – Resultados obtidos pelo caso em estudo nas subescalas da EEMD do IPEPC

		Caso em Estudo MM
MMD	AI	15,00
	AF	8,00

MMD – Medo de Mudança; AI – Avaliação inicial; AF – Avaliação final

Tabela I-I8 – Resultados obtidos pelo caso em estudo nas subescalas da EFT do IPEPC

		Caso em Estudo MM
LCEACG	AI	37,00
	AF	36,00
BADVP	AI	18,00
	AF	16,00

LCEACG – *Locus* Controlo Externo/Autoconceito Grandioso; BADVP – Baixa Autodeterminação/Vulnerabilidade Psicopatológica; AI – Avaliação inicial; AF – Avaliação final

Anexo J-J – Registos das sessões do grupo de Carnaxide

Os registos das 17 sessões grupais de intervenção psicomotora, subordinadas à aplicação do programa “Endireita”, realizadas com o grupo de Carnaxide encontram-se de seguida:

Grupo de Carnaxide

1.ª Sessão: Introdução do Programa e Avaliação Inicial – Parte 1

Registo da Sessão

28/01/2019

Componente da sessão	Introdução do programa e sessão	Atividade de apresentação 1	Atividade de apresentação 2	Atividade de <i>feedback</i>	Aplicação da Cantril-Ladder	Aplicação do Beck Youth Inventories	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓
Observações		Adaptação: Criação de mais rondas; Inclusão do conteúdo previsto da atividade de apresentação 2		Adaptação: Não utilização do novelo de lá			

- Demos entrada na sala cerca de 15 minutos após a hora de início da sessão prevista, devido a um atraso na entrega da chave da porta.
- Estiveram presentes 2 participantes (ES e JM). Os restantes 4 participantes previstos faltaram (AB, JO, RL e VB).
- Os 2 sujeitos que participaram na sessão chegaram ao local cerca de 30 minutos mais cedo e respeitaram o período de espera solicitado, mantendo-se nas proximidades do local e atentos a indicações das técnicas responsáveis.
- Dado o reduzido número de participantes, fundimos as duas primeiras atividades planeadas numa única atividade, adaptando as condições associadas à sua realização. Assim, mantivemos a estrutura da primeira atividade, contudo, criámos várias rondas de construção da teia de lã – ao invés de apenas uma. Como tal, na primeira ronda, e como planeado, cada um disse o seu nome e fez um movimento à sua escolha – que os restantes repetiram sequencialmente. Na segunda ronda, questionámos os participantes sobre o que poderíamos partilhar no decurso da mesma, tendo JM sugerido que cada um, à vez – consoante quem tivesse o novelo de lã em sua posse, dissesse uma palavra que representasse o significado do movimento realizado – e assim foi feito. Numa terceira ronda, e após termos obtido conhecimento, durante a conversa inicial, de que ambos os participantes e, particularmente ES, se interessavam por videojogos, propusemos que cada um referisse o nome de um videojogo de que gostasse e apresentasse um movimento relacionado com o mesmo. Após a realização dessa terceira ronda, foi dado início à desconstrução da teia – dividida em três rondas, sendo que cada um foi incentivado a recordar o que a pessoa que lhe lançou o novelo em cada ronda tinha dito/feito na mesma.
- Após o preenchimento dos questionários entregues, foi realizada a última atividade prevista (adaptada), tendo sido pedido aos participantes que escrevessem uma palavra/frase ou desenhassem uma figura que representasse algo associado à sua experiência na presente sessão. De seguida, foi dada liberdade aos participantes para partilharem o que tinham escrito/desenhado com os restantes, caso assim quisessem.
- Por fim, foi concluída a sessão, reforçando a importância do seu compromisso de comparência às sessões.

ES:

- Prefere ser tratado por [REDACTED] (segundo nome próprio), e não por [REDACTED] (primeiro nome próprio).
- Evitou o contacto ocular. Todavia, procurou-o quando se envolveu ativa e diretamente em interações sociais. Ainda assim, parecia estar a evitar falar, criando tempos de espera extensos entre o momento em que as dinamizadoras lhe questionavam algo e o momento em que o mesmo respondia, verificando sempre se nós continuávamos a olhar para ele (à espera de resposta) antes de a dar. Já quando se envolveu numa conversa com o outro participante, provocada pelas dinamizadoras, não pareceu evitar a interação, colocando questões e mantendo o contacto ocular, mesmo durante os períodos de silêncio que existiram durante essa situação (tema: videojogos).
- Apresentou um discurso próximo de monossilábico. Contudo, revelou acompanhar o discurso de terceiros, através das respostas ajustadas a cada situação que foram sendo dadas.
- Aceitou participar nas atividades e foi cooperativo durante a realização das mesmas, apesar de mostrar pouca iniciativa e uma postura algo passiva, ainda que recetiva.
- Demonstrou indícios de entusiasmo quando o tema dos videojogos foi incluído nas dinâmicas de interação criadas em contexto de sessão.
- Procurou a identificação social com uma das dinamizadoras, tomando a iniciativa de partilhar um interesse seu correspondente a um interesse da dinamizadora, durante a atividade de apresentação realizada, que tinha sido partilhado pela mesma momentos antes, durante a conversa inicial.

JM:

- Procurou o contacto ocular no contexto de interações sociais.
- Apresentou um discurso coerente, envolvendo-se nos debates propostos de forma participativa e assertiva. No entanto, apresentou uma certa postura de desafio, procurando testar os conhecimentos técnico-profissionais das dinamizadoras, ainda que de forma adequada – colocando questões e escutando a resposta às mesmas, apesar de as tentar contestar, seguidamente.
- Revelou uma postura descontraída, ainda que aparentemente algo forçada, sendo visíveis alguns indícios de hipertonia, particularmente ao nível dos membros superiores e pescoço – através da rigidez de movimentos nesses segmentos.

- Aceitou participar nas atividades propostas, foi cooperativo na realização das mesmas, assumiu um papel ativo – dando sugestões relativas a novas formas de dar continuidade às atividades realizadas.
- Mostrou tentativas de motivação, valorização e ajuda do outro participante que se encontrava em sessão, através da partilha de *feedback* verbal em relação à sua prestação.
- Desenvolveu uma reflexão em conjunto com as dinamizadoras sobre preconceitos relativamente a regras, adotando uma linha de pensamento rígida em relação assunto, dando a entender algumas dificuldades ao nível do pensamento criativo (“fora da caixa”) e à valorização de comportamentos que não vão ao encontro das regras, nem contra as mesmas como aceitáveis socialmente.

Grupo de Carnaxide

2.ª Sessão: ~~Comunicação Não Verbal e Avaliação Inicial~~ — Parte 2 [Introdução do Programa e Avaliação Inicial – Parte 1]

Registo da Sessão

04/02/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade principal 1	Atividade de principal 2	Atividade principal 3	Aplicação da <i>Checklist</i> para Avaliação de Competências Socioemocionais	Aplicação do Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	×	×	×	×	×	✓	✓
Observações	Adição: introdução do programa e sessão		Substituição: Atividade de apresentação		Substituição: Atividade de <i>feedback</i>	Aplicação da Cantril-Ladder	Aplicação do Beck Youth Inventories	Adaptação: atividade realizada antes da aplicação dos instrumentos de avaliação	

- As dinamizadoras deram entrada na sala cerca de 5 minutos após a hora de início da sessão prevista, devido a um atraso na entrega da chave da porta.
- Esteve presente 1 participante (RL). Os restantes 5 participantes previstos faltaram (AB, ES, JM, JO e VB).
- O sujeito que participou na sessão chegou ao local cerca de 15 minutos mais cedo, tendo chegado acompanhado pela sua mãe – que tomou a iniciativa de perguntar à rececionista onde decorriam as sessões (10 minutos após a hora prevista para início da sessão), uma vez que o filho explicou não se sentir à vontade para tal (de acordo com o que nos contou posteriormente).
- Visto apenas 1 novo participante estar presente, as dinamizadoras optaram por repetir o plano da 1.^a sessão, ainda que de forma adaptada.
- Começámos por partilhar os nossos nomes.
- Explicámos a constituição modular do programa de intervenção e identificámos alguns tópicos de discussão que poderiam ser abordados no âmbito de cada módulo, tentando realçar de que forma é que as competências desenvolvidas no âmbito do programa poderiam ser importantes para o seu funcionamento/desenvolvimento nos seus contextos reais de atuação.
- Explicámos que qualquer indivíduo poderia beneficiar do que o programa de intervenção tem para oferecer, mas que no contexto deles o serviço de intervenção psicomotora era oferecido, enquanto que num outro contexto poderia ser cobrado.
- Realizámos uma breve dinâmica de apresentação, durante a qual cada um partilhou algo de que gosta, algo de que não gosta e expectativas em relação ao programa de intervenção, sendo que os outros revelaram identificar-se ou não com as ideias apresentadas por meio de gestos (polegar virado para cima vs. polegar virado para baixo).
- Posteriormente, foi realizada a primeira parte da avaliação inicial (CL + BYI).
- Por fim, foi concluída a sessão, reforçando a importância do seu compromisso de comparência às sessões.

ES:

- Não compareceu à sessão.

JM:

- Não compareceu à sessão.

RL:

- Apresentou-se bastante comunicativo.
- Indicou ser capaz de acompanhar o discurso das dinamizadoras, procurando, inclusivamente, completar as suas frases – revelando identificar-se com as informações partilhadas sobre o propósito do programa de intervenção.
- Sentiu-se indisposto: saiu várias vezes para ir à casa de banho vomitar (de acordo com o que contou e após pedir autorização para ir à casa de banho), indicou sentir tonturas e calafrios. Contudo, recusou-se a abandonar a sessão antes de concluir a tarefa de preenchimento dos questionários de avaliação que lhe tinha sido proposta. Quando questionado se tinha consumido drogas ou álcool, indicou que não o tinha feito.
- Demonstrou uma falta de organização espacial ao nível do papel bastante significativa (não assinalou a resposta pretendida na linha do item certo – várias vezes).
- Aparentou não saber ler (começou por assinalar uma opção de resposta em apenas alguns dos itens do questionário, tendo indicado ter terminado o preenchimento depois de dar resposta a um único item por tabela).
- Respondeu aos questionários com apoio individual constante: leitura e sinalização do item a que devia responder – um de cada vez).
- Pratica *kickboxing* há 7 anos (teve treino de manhã).
- Lesionou os tendões da mão ao bater num vidro “para não bater noutra pessoa” (lesão antiga).

Grupo de Carnaxide
3.ª Sessão: Comunicação Não Verbal e Avaliação Inicial – Parte 2
Registo da Sessão

11/02/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade principal 1	Atividade principal 2	Atividade principal 3	Aplicação da <i>Checklist</i> para Avaliação de Competências Socioemocionais	Aplicação do Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Observações									

- As dinamizadoras deram entrada na sala cerca de 15 minutos antes da hora de início da sessão prevista.
- Estiveram presentes 3 participantes (ES, JM e RL), sendo que ES chegou 5 minutos antes, enquanto JM e RL chegaram 25 minutos depois. AB faltou.
- As componentes da sessão previstas foram todas realizadas, tal como planeado.

ES:

- Evitou o contacto ocular. Todavia, procurou-o quando se envolveu ativa e diretamente em interações sociais.
- Apresentou pouco investimento no seu discurso verbal, evitando expressar-se verbalmente. Contudo, revelou acompanhar o discurso de terceiros, através das respostas ajustadas a cada situação que foram sendo dadas.
- Aceitou participar nas atividades e foi cooperativo durante a realização das mesmas, apesar de mostrar pouca iniciativa e uma postura algo passiva, ainda que recetiva.

JM:

- Procurou o contacto ocular no contexto de interações sociais.
- Apresentou um discurso coerente, envolvendo-se nos debates propostos de forma participativa e assertiva. No entanto, apresentou uma certa postura de desafio, procurando testar os conhecimentos técnico-profissionais das dinamizadoras, ainda que de forma adequada – colocando questões e escutando a resposta às mesmas, apesar de as tentar contestar, seguidamente.
- Aceitou participar nas atividades propostas, foi cooperativo na realização das mesmas.
- Teve a iniciativa de expor a sua reduzida satisfação com o tipo de atividades realizadas na primeira sessão em que esteve presente, descrevendo-as como “infantis”. Assim, e quando tal lhe foi proposto, mostrou-se disponível para, noutra altura (visto o tempo para a presente sessão ter chegado ao fim), sugerir adaptações referentes a essas atividades, de forma a torná-las mais apelativas.
- Partilhou com uma das dinamizadoras a história referente a um dos delitos cometido por si, assumindo o que fez e que não agiu da melhor forma, apesar de na altura não ter pensado em nenhuma outra alternativa de atuação.

RL:

- Apresentou-se bastante comunicativo.
- Demonstrou algumas dificuldades em termos de compreensão de instruções verbais sequenciais apresentadas de seguida.

- Aparentou não saber ler (não sendo capaz de ler a palavra “ira” escrita num cartão que lhe foi entregue, no âmbito de uma das atividades realizadas). Todavia, procurou fingir que conseguiu ler, acenando a cabeça para a frente e para trás, enquanto leu a palavra para si, e dizendo que estava distraído e que se tinha esquecido da palavra, quando lhe foi pedido que desse início à representação facial e corporal da emoção indicada no tal cartão.
- Respondeu aos questionários com apoio individual constante: leitura do item a que devia responder – um de cada vez, e das respetivas opções de resposta. Por vezes, assinalou uma opção de resposta sem que uma das dinamizadoras tivesse acabado de ler o item.

Grupo de Carnaxide

4.ª Sessão: Escuta Ativa, Questionamento e Avaliação Inicial – Parte 3

Registo da Sessão

18/02/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade de ativação geral	Atividade principal 1	Atividade principal 2	Atividade de consciencialização corporal/relaxação	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Observações					Adaptação: <i>Role-play</i> subjacente à prática de estratégias de comunicação menos adequadas e debate posterior sobre as mais adequadas			

- As dinamizadoras deram entrada na sala cerca de 30 minutos antes da hora de início da sessão prevista.
- Estiveram presentes 2 participantes (ES e RL), sendo que ES chegou 15 minutos antes, enquanto RL chegou 20 minutos depois. Já o participante JM faltou.
- As componentes da sessão previstas foram todas realizadas, tal como planeado, apesar da atividade 2 ter sido realizada de forma adaptada às circunstâncias, optando-se por realizar apenas uma situação de *role-play* subjacente à prática de estratégias de comunicação menos adequadas e, posteriormente, desenvolver um debate sobre as mais adequadas.

ES:

- Evitou o contacto ocular. Todavia, procurou-o quando se envolveu ativa e diretamente em interações sociais.
- Apresentou pouco investimento no seu discurso verbal, evitando expressar-se verbalmente. Contudo, revelou acompanhar o discurso de terceiros, através das respostas ajustadas a cada situação que foram sendo dadas.
- Aceitou participar nas atividades e foi cooperativo durante a realização das mesmas, apesar de mostrar pouca iniciativa e uma postura algo passiva, ainda que recetiva.
- Foi capaz de reproduzir as instruções verbais referentes à primeira atividade, tal como sugerido pelas dinamizadoras, apesar de revelar alguma insegurança em relação ao que disse e sorrindo quando as dinamizadoras confirmavam que o que ele dizia estava correto.
- Revelou alguns indícios de desconcentração ao longo da sessão e, particularmente, no final da mesma – tendo explicado por iniciativa própria que estava mais atento às horas, uma vez que teria de apanhar o autocarro imediatamente após a hora prevista para o término da sessão.

JM:

- Não compareceu à sessão.

RL:

- Apresentou-se bastante comunicativo.
- Demonstrou algumas dificuldades em termos de compreensão de instruções verbais sequenciais apresentadas de seguida – indicando entender melhor instruções mais simples e dadas ao longo da atividade, ao invés de serem dadas no início da mesma.
- Aparentou não saber ler (não sendo capaz de ler a palavra “brincos” escrita num cartão que lhe foi entregue, no âmbito de uma das atividades realizadas). Todavia, procurou fingir que sabe ler, acenando a cabeça para a frente e para trás, enquanto leu a palavra, e dizendo que estava distraído e que se tinha esquecido da palavra, quando lhe foi pedido que desse início à representação não verbal/paraverbal da mesma.

- Revelou dificuldades de reconhecimento que as noções de sentido e direção apresentadas por diferentes pessoas variam em função do seu posicionamento no espaço (demorou a perceber que o entendimento dessas noções depende da definição do eixo corporal individual).
- Aparentou não ter o seu esquema corporal bem interiorizado, tendo dificuldades em discriminar os lados direito e esquerdo do seu corpo.
- Mostrou ter dificuldades de equilíbrio em situações que lhe é retirado o referencial visual associado à organização espacial, sendo visível a intensificação das suas oscilações posturais.

Grupo de Carnaxide
5.ª Sessão: Entrega e Receção de *Feedback* e Elogios
Registo da Sessão

25/02/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade principal 1	Atividade principal 2	Atividade principal 3	Atividade de consciencialização corporal	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	×	×	✓	✓
Observações								

- As dinamizadoras deram entrada na sala cerca de 30 minutos antes da hora de início da sessão prevista.
- Estiveram presentes 2 participantes (JM e RL), sendo que JM chegou à hora de início da sessão, enquanto RL chegou 15 minutos depois. Já o participante ES faltou.
- RL, assim que chegou à sala, informou que não se estava a sentir bem, nem em condições de realizar as atividades, uma vez que estava com dores de cabeça. Ainda assim, insistiu querer ficar dentro da sala para assistir à sessão.
- As componentes da sessão previstas foram todas realizadas, tal como planeado, apesar da atividade 2 ter sido realizada de forma adaptadas às circunstâncias, optando-se por realizar apenas uma situação de *role-play* subjacente à prática de estratégias de comunicação menos adequadas e, posteriormente, desenvolver um debate sobre as mais adequadas.

ES:

- Não compareceu à sessão.

JM:

- Procurou o contacto ocular no contexto de interações sociais.
- Apresentou um discurso coerente, envolvendo-se nos debates propostos de forma participativa e assertiva. No entanto, apresentou uma certa postura de desafio, procurando testar os limites das interações tolerados, ainda que adequando as suas atitudes e comportamentos, mediante sugestão para tal.
- Aceitou participar nas atividades propostas, foi cooperativo na realização das mesmas.
- Teve a iniciativa de tentar realizar a construção do seu avião de papel e guiar a construção dos aviões de papel das dinamizadoras sem seguir as instruções disponibilizadas em formato papel, procurando lembrar-se dos passos, tendo por base experiências anteriores de construção de aviões de papel. Todavia, considerando que os passos seguidos não tinham levado à construção do avião de papel idealizado, sugeriu que a construção dos aviões fosse repetida, mas com base nas instruções disponibilizadas em formato papel.

RL:

- Indicou sentir-se mal, devido às suas dores de cabeça, mostrando-se indisponível para a realização das atividades propostas – apesar de, por vezes, procurar participar nos debates realizados.

Grupo de Carnaxide
6.ª Sessão: Expressão de Desacordo, Síntese Intercalar e Autoconceito
Registo da Sessão

11/03/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade principal 1	Atividade de síntese intercalar	Atividade principal 2	Atividade principal 3	Atividade de consciencialização corporal	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Observações						Adaptação: Ausência de reflexão verbal e partilhada sobre as características físicas e psicológicas identificadas pelos participantes em relação aos próprios			

- As dinamizadoras deram entrada na sala cerca de 45 minutos antes da hora de início da sessão prevista.
- Estiveram presentes 2 participantes (ES e JM), sendo que ES chegou 5 minutos antes do início da sessão e JM chegou 20 minutos depois da hora prevista. Já o participante RL faltou.
- A atividade 3 foi realizada de forma adaptada, sendo excluída a parte de partilha de reflexões sobre características físicas e psicológicas identificadas pelos participantes em relação aos próprios, quer no que se refere às já existentes, quer no que se refere às que os mesmos preferiam ter, porque os mesmos revelaram significativa inibição e desconforto associado a esse tipo de exposição, ainda na parte inicial da atividade – relativa aos desenhos dos próprios, por um lado, de acordo com a sua própria perspectiva, e, por outro, de acordo com a perspectiva de terceiros. Face ao exposto, foi apenas sugerido que refletissem em silêncio sobre as suas características físicas e psicológicas de que mais gostam e de que menos gostam – ao invés de ser solicitada a referida partilha de reflexões.

ES:

- Apresentou-se recetivo, mas pouco comunicativo.
- Revelou pouca capacidade de retenção de informação a curto prazo, não sendo capaz de se recordar do nome do tema e atividade apresentada 20 minutos após a sua realização.

JM:

- Apresentou-se ativo e comunicativo.
- Procurou incentivar o outro participante a assumir um papel mais ativo nas atividades realizadas e, particularmente, nas reflexões sobre as mesmas.
- Revelou pouca capacidade de retenção de informação a curto prazo, não sendo capaz de se recordar do nome do tema e atividade apresentados 20 minutos após a sua realização.

RL:

- Não compareceu à sessão.

Grupo de Carnaxide

7.ª Sessão: Reconhecimento e Expressão de Sentimentos

18/03/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade de ativação geral	Atividade principal 1	Atividade principal 2	Atividade principal 3	Atividade de consciencialização corporal	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓
Observações				Adaptação: Ausência de utilização dos cartões de imagens para a introdução da partilha de reflexões sobre os sentimentos identificados		Adaptação: Ausência de reflexão verbal e partilhada sobre os sentimentos identificados pelos participantes em relação aos seus desenhos			

- As dinamizadoras deram entrada na sala 5 minutos depois da hora prevista, devido a um atraso das mesmas relativamente à hora de chegada ao local, visto terem tido um compromisso académico anteriormente.
- Estiveram presentes 3 participantes (ES, JM e RL), sendo que ES chegou 15 minutos antes do início da sessão, JM chegou 15 minutos depois da hora prevista e RL chegou 25 minutos depois dessa hora.
- A atividade principal 1 foi realizada de forma adaptada, no sentido em que não foram utilizados os cartões com imagens previstos como ponto de partida para a partilha de reflexões sobre os sentimentos identificados em associação aos acontecimentos presentes no vídeo descritos pelos participantes, sendo que os mesmos realizaram essa reflexão e partilha de opiniões de forma exclusivamente verbal.
- Também a atividade 3 foi realizada de forma adaptada, sendo excluída a parte de partilha de reflexões sobre sentimentos referentes quer aos desenhos dos mundos ideais, quer aos desenhos dos mundos imperfeitos, porque os participantes não se apresentaram disponíveis para tal. Face ao exposto, foi apenas incentivada a comparação e discussão das diferenças e semelhanças entre os diferentes desenhos de cada participante, tendo esse tipo de reflexão sido iniciado espontaneamente pelos próprios.

ES:

- Apresentou-se recetivo, mas pouco comunicativo.
- Revelou-se disponível para partilhar as ideias relativas ao tema da sessão anterior, indicadas pelas dinamizadoras previamente, com os participantes que chegaram após o momento de revisão da sessão anterior.
- Mostrou-se interessado e empenhado na realização das tarefas propostas.

JM:

- Teve a iniciativa de pedir desculpa pelo seu atraso e apresentar uma justificação para o mesmo.
- Apresentou-se ativo e comunicativo.
- Procurou incentivar os outros participantes a assumirem um papel mais ativo nas atividades realizadas e, particularmente, nas reflexões sobre as mesmas.
- Contribuiu para a solicitação da adequação comportamental dos restantes participantes, mediante a verificação do facto de que os mesmos não estavam a aderir às indicações das dinamizadoras.
- Mostrou-se interessado e empenhado na realização das tarefas propostas.

RL:

- Indicou sentir-se cansado.
- Apresentou dificuldades de concentração.
- Revelou um comportamento contraproducente, no âmbito das atividades propostas, falando durante a vez dos outros participantes para tal, durante os momentos em que tinha sido solicitado silêncio e durante os momentos em que as dinamizadoras se encontravam a explicar algo; tendo ainda desvalorizado os pedidos das dinamizadoras para que ajustasse o seu comportamento, ignorando-os.

Grupo de Carnaxide
8.ª Sessão: Gestão de Stress

25/03/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade de ativação geral	Atividade principal 1	Atividade de consciencialização corporal	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓
Observações							

- As dinamizadoras deram entrada na sala 45 minutos antes da hora prevista.
- Estiveram presentes 2 participantes (ES e JM), sendo que ES chegou 15 minutos antes do início da sessão e JM chegou 25 minutos depois da hora prevista. Quanto a RL, o mesmo compareceu à sessão entre as 14h20 e as 14h25, sendo que a essa hora saiu para ir à casa de banho e quando regressou à sala, cerca de 5 minutos depois, indicou que teria de sair de imediato para ir buscar a sua sobrinha à escola, em Algés.
- As atividades realizadas decorreram de acordo com a forma prevista, contudo, não existiu tempo suficiente para realizar a atividade de consciencialização corporal prevista, uma vez que a atividade principal 1 se prolongou, sendo que os participantes se envolveram de forma ativa e positiva nos debates proporcionados sobre a sua realização – pelo que foi dada prioridade à continuação e conclusão dos mesmos.

ES:

- Apresentou-se recetivo e mais comunicativo do que o habitual, envolvendo-se de forma ativa nas reflexões incentivadas no âmbito das atividades realizadas.
- Mostrou-se interessado e empenhado na realização da maioria das tarefas propostas, apesar de se ter apresentado menos disponível para a realização da atividade de ativação geral, referindo não lhe apetecer executar a mesma na sua totalidade, optando por caminhar normalmente e em silêncio pela sala.
- Revelou-se interessado em ter conhecimento da idade das dinamizadoras, mas aceitou que tal não seria pertinente nem adequado, mediante a indicação das mesmas desse facto.

JM:

- Apresentou-se ativo e comunicativo.
- Mostrou-se interessado e empenhado na realização das tarefas propostas.
- Aceitou partilhar histórias da sua vida, de forma mais pessoal do que o habitual, subjacentes ao tema abordado em sessão, sendo que o fez de modo adequado.
- Revelou-se interessado em ter conhecimento da idade das dinamizadoras, insistindo em obter essa informação, após a indicação das mesmas de que tal não seria pertinente nem adequado. Ainda assim, quando lhe foi explicado pelas dinamizadoras que a ocultação da idade das mesmas era importante para garantir a definição de alguns limites e distância entre dinamizadoras e participantes indispensáveis para a eficácia do processo de intervenção, o mesmo referiu compreender e aceitar isso.

RL:

- Compareceu à sessão entre as 14h20 e as 14h25, sendo que a essa hora saiu para ir à casa de banho e quando regressou à sala, cerca de 5 minutos depois, indicou que teria de sair de imediato para ir buscar a sua sobrinha à escola, em Algés. [Note-se que o pedido de saída para ir à casa de banho surgiu após a proposta de realização de uma atividade de escrita, podendo estar relacionado com eventual indisponibilidade e desconforto do mesmo relativos à realização desse tipo de atividade, sendo que o próprio apenas ouviu a instrução da atividade, não a tendo chegado a iniciar.]

Grupo de Carnaxide
9.ª Sessão: Gestão de Críticas e Acusações

01/04/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade de ativação geral	Atividade principal 1	Atividade principal 2	Atividade de consciencialização corporal	Aplicação da <i>Checklist</i> para Avaliação de Competências Socioemocionais	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓
Observações					Adaptação: realização da atividade no âmbito da reflexão da atividade anterior de forma exclusivamente verbal				

- As dinamizadoras deram entrada na sala 5 minutos antes da hora prevista.
- Estiveram presentes 3 participantes (ES, JM e RL), sendo que ES chegou 5 minutos antes do início da sessão, JM chegou 20 minutos depois da hora prevista e RL chegou 30 minutos depois.
- A atividade principal 2 foi realizada de forma adaptada, sendo que em vez de serem utilizadas as tabelas previstas como material de apoio à sua realização, foi realizado um debate sobre situações passadas em que os participantes se tinham sentido acusados, o que refletiram relativamente à situação, na altura, a forma como lidaram com a mesma e o que poderiam alterar nessa sua história, de modo a melhorar o decurso da situação. Tal sucedeu assim, uma vez que, no âmbito da reflexão da atividade anterior, os participantes se mostraram disponíveis para partilhar esse tipo de histórias, por iniciativa própria.
- Não existiu tempo suficiente para realizar a atividade de consciencialização corporal prevista, uma vez que a atividade principal 1, na qual foi fundida a atividade principal 2, se prolongou, sendo que os participantes se envolveram de forma ativa e positiva nos debates proporcionados sobre a sua realização – pelo que foi dada prioridade à continuação e conclusão dos mesmos.

ES:

- Apresentou-se mais reservado do que o habitual, mas, quando questionado, referiu estar tudo bem.
- Mostrou-se interessado e empenhado na realização da maioria das tarefas propostas, apesar de se ter apresentado menos disponível para a realização da atividade de ativação geral, referindo, inclusivamente, que as condições de deslocação propostas no âmbito dessa atividade não faziam sentido.
- Ofereceu alguma resistência relativamente à associação entre reflexões feitas relativamente à realização das atividades e eventuais reflexões relativas a situações do seu dia-a-dia, defendendo que as atividades realizadas não passavam de jogos.

JM:

- Apresentou-se ativo e comunicativo.
- Mostrou-se interessado e empenhado na realização das tarefas propostas.
- Teve a iniciativa de partilhar histórias da sua vida, subjacentes ao tema abordado em sessão, sendo que o fez de modo adequado, no âmbito dos debates proporcionados relativamente às atividades realizadas.
- Voltou a revelar-se interessado em obter conhecimento da idade das dinamizadoras, apesar de na sessão anterior lhe ter sido explicado que tal não seria apropriado, sendo que essa ideia voltou a ser reforçada.
- Partilhou que tenciona voltar a viver sozinho e não em casa dos pais em breve.
- Partilhou que no passado fim de semana se envolveu de forma agressiva numa rixa numa discoteca, referindo que tal se deveu ao facto de se ter “armado em justiceiro”, procurando defender uma amiga que considerou que estaria a ser assediada por outro indivíduo.
- Partilhou que no presente dia não foi trabalhar e que retomaria o trabalho no dia seguinte, sendo que esteve a semana passada sem trabalhar, visto que um cliente fez queixa do mesmo, após descobrir que o participante tinha registo criminal e suspeitar da ocorrência de furto, pelo que o próprio foi retirado do espaço por figuras de autoridade, que o algemaram previamente.

RL:

- Referiu estar indisposto, assim que entrou na sala, explicando que tinha passado o dia, até então, a vomitar, devido a um croissant com chocolate quente que ingeriu no presente dia.
- Apresentou-se distraído.
- Revelou uma dinâmica de relação com uma das dinamizadoras desadequada, sendo que, enquanto os restantes elementos se encontravam sentados no chão, o próprio se encontrava deitado e com as pernas esticadas atrás das costas de uma das dinamizadoras. Assim, quando chegou a vez da dinamizadora jogar e a mesma se encontrava a preparar a sua jogada, o próprio deu-lhe um toque com um dos pés nas suas costas e fez-lhe sinal com a mão para que avançasse, ao que a dinamizadora lhe respondeu “Eu sei que é a minha vez de jogar, mas ainda estou a planear o que fazer”, mas, depois, o participante não lhe respondeu.
- Realizou risos exagerados no decurso das atividades realizadas, destabilizando, de certo modo, o funcionamento do restante grupo.
- Demonstrou um discurso repetitivo e incoerente, mostrando dificuldade em respeitar o encerramento de assuntos discutidos previamente, mediante a solicitação das dinamizadoras para tal, e também em manter as suas próprias ideias, após verificar que não correspondiam às dos restantes elementos, procurando alterar a sua posição face às mesmas, de modo a ir ao encontro ao que era dito pelos outros.
- Uma das dinamizadoras identificou que o mesmo cheirava a álcool, embora o mesmo tenha referido que não tinha ingerido bebidas alcoólicas recentemente.

Grupo de Carnaxide
10.ª Sessão: Gestão do Insucesso

22/04/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade de ativação geral	Atividade principal 1	Atividade principal 2	Atividade principal 3	Atividade de consciencialização corporal	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓
Observações					Adaptação: realização do debate relativo à atividade no âmbito da reflexão da atividade anterior	Adaptação: realização da atividade de forma exclusivamente oral			

- As dinamizadoras deram entrada na sala 50 minutos antes da hora prevista.
- Esteve presente 1 participante (RL), sendo que esse chegou 10 minutos após o horário de início da sessão. Quanto a ES e JM, os mesmos não compareceram à sessão.
- A atividade principal 2 foi realizada de forma adaptada, sendo que a visualização prevista do vídeo e a tarefa de representação gestual de sinais indicadores da presença de receio do insucesso não foram realizadas, tendo apenas sido realizado o debate programado sobre o tema referente ao insucesso, no âmbito da reflexão relativa à atividade anterior – subordinada à análise de histórias de vida de celebridades pautadas não só por experiências de sucesso, como também de insucesso.
- Também a atividade principal 3 foi realizada de forma adaptada, sendo que em vez de serem utilizadas as tabelas previstas como material de apoio à sua realização, foi realizado o debate sobre experiências de insucesso passadas e situações de receio de insucesso atuais, de acordo com as linhas orientadoras pré-definidas e também no âmbito da reflexão relativa à atividade subordinada à análise de histórias de vida de celebridades pautadas não só por experiências de sucesso, como também de insucesso.
- Não existiu tempo suficiente para realizar a atividade de consciencialização corporal prevista, uma vez que a atividade principal 1, na qual foram fundidas as atividades principais 2 e 3, se prolongou, sendo que o participante se envolveu de forma ativa, comunicativa e reflexiva na sua realização – pelo que foi dada prioridade à continuação e conclusão dessa.

ES:

- Não compareceu à sessão.

JM:

- Não compareceu à sessão.

RL:

- Partilhou que só compareceu à sessão porque a sua mãe insistiu para que assim o fizesse.
- Revelou que tem gostado de participar nas sessões, apesar de preferir ficar em casa. Ainda assim, durante o mais recente período de interrupção do programa, indicou que se sentiu “esquisito” por não ter o compromisso de frequentar as sessões.
- Participou de forma ativa e comunicativa nas tarefas propostas.
- Aderiu à realização dos debates proporcionados, procurando responder às questões que lhe foram colocadas sobre o tema em análise.
- Demonstrou dificuldades de leitura significativas, nomeadamente ao nível do reconhecimento de relações corretas entre grafemas e fonemas, assim como da articulação fonémica de grafemas sucessivos. Contudo, foi capaz de ler pequenas palavras referentes a nomes próprios de pessoas famosas, tendo aceite a ajuda das dinamizadoras para tal – ainda que não tenha reconhecido oralmente as suas dificuldades na leitura.
- Apresentou dificuldades de compreensão oral associadas ao desconhecimento de determinados vocábulos simples (e.g.: receio), o que pode indicar que o mesmo apresenta um leque vocabulário bastante reduzido.
- Exibiu um discurso repetitivo e dependente da imitação de expressões previamente utilizadas pelas dinamizadoras, oferecendo alguma resistência (intencional ou não) relativa à expressão de ideias pessoais através do recurso a expressões verbais criadas pelo próprio.
- Indicou que na próxima sessão estará presente, apesar de poder estar de ressaca, tendo em conta que no dia anterior participará numa celebração familiar do 50.º aniversário da sua mãe, que envolverá a ingestão, em grande quantidade, de bebidas alcoólicas pelo próprio e pelos seus familiares.

Grupo de Carnaxide
11.ª Sessão: Gestão da Ira + Síntese Intercalar

29/04/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade de ativação geral	Atividade principal 1	Atividade de síntese intercalar	Atividade de consciencialização corporal	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Observações								

- As dinamizadoras deram entrada na sala cerca de 50 minutos antes da hora prevista.
- Estiveram presentes 2 participantes (ES e JM), sendo que ES chegou 5 minutos antes o horário de início da sessão, enquanto JM chegou 10 minutos após o mesmo. Quanto a RL, o mesmo não compareceu à sessão.
- As atividades planeadas foram realizadas de acordo com a estrutura prevista, embora tenha sido dedicado menos tempo do que o antecipado à realização da atividade de consciencialização corporal, uma vez que a atividade de ativação geral se prolongou por um maior período de tempo do que o expectável. Tal deveu-se ao facto dos participantes, inicialmente, terem mostrado inibição significativa referente à sua participação ativa nas tarefas de *role play* propostas no âmbito dessa primeira atividade. Para além disso, no momento de reflexão sobre as tarefas realizadas, os participantes revelaram um comportamento algo distrátil, dificultando a sua concentração no tema de discussão pretendido.

ES:

- Informou que se esqueceu que havia uma sessão agendada para o dia 22/04/2019, uma vez que ainda se encontrava dentro do período das suas férias letivas, daí que não tenha comparecido à sessão anterior
- Apresentou-se mais comunicativo do que o habitual, apesar de não partilhar ideias sobre as atividades realizadas e os temas debatidos espontaneamente, mas aceitando fazê-lo mediante solicitação das dinamizadoras para tal.
- Mostrou-se interessado e empenhado na realização das tarefas propostas, embora tenha revelando dificuldade de concentração e adequação comportamental, durante os momentos de reflexão – participando em conversas paralelas, não diretamente relacionados com o tema da sessão.
- Demonstrou relembrar-se das atividades e tópicos principais abordados ao longo das várias sessões subordinadas ao módulo da Autorregulação.
- Referiu que ainda não tinha ido consultar as suas notas letivas referentes ao 2.º Período, quando questionado sobre as mesmas.
- Partilhou que, durante o período de férias letivas da Páscoa, realizou uma viagem a Madrid com os seus colegas, tendo a mesma sido organizada pela sua escola.

JM:

- Apresentou o braço seguro ao peito, devido a uma lesão clavicular.
- Informou que não compareceu à sessão anterior, realizada a 22/04/2019, por “preguiça” e devido às dores sentidas – resultantes de um acidente que teve recentemente.
- Apresentou-se ativo e comunicativo.
- Mostrou-se interessado e empenhado na realização das tarefas propostas, embora tenha revelando dificuldade de concentração e adequação comportamental, durante os momentos de reflexão – participando em conversas paralelas, não diretamente relacionados com o tema da sessão.

- Partilhou que, na semana anterior à interrupção da Páscoa, teve um acidente de mota, tendo colidido com um carro que se encontrava estacionado ao acelerar demasiado numa curva. Esclareceu que não tem carta de condução de mota, mas que quis experimentar a condução da mota que acabara de comprar. Indicou que o carro com o qual colidiu pertence a um amigo do seu pai, tendo concordado em resolver o assunto do acidente sem envolver a autoridade policial, pelo que decidiram que João deveria cobrir as despesas relativas ao arranjo do carro – no valor de 500 euros. Explicou que a sua mota também precisará de arranjo, sendo que o mesmo custará cerca de 50 euros – estando disposto a pagar esse mesmo arranjo, tendo em conta que o custo é inferior ao custo da compra da mota (700 euros). Afirmou ainda que desde essa altura e até então se tem encontrado de baixa médica.

RL:

- Não compareceu à sessão.

Grupo de Carnaxide
12.ª Sessão: Identificação de Problemas

06/05/2019

Componente da sessão	Atividade de ativação geral	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade principal 1	Atividade principal 2	Atividade principal 3	Atividade principal 4	Atividade de consciencialização corporal	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓
Observações										

- As dinamizadoras deram entrada na sala cerca de 50 minutos antes da hora prevista.
- Estiveram presentes 2 participantes (ES e JM), sendo que ambos chegaram 5 minutos após o horário de início da sessão. Quanto a RL, o mesmo não compareceu à sessão.
- As atividades realizadas decorreram, maioritariamente, de acordo com a sua estrutura previamente planeada. No entanto, a atividade de consciencialização corporal não foi executada, uma vez que as restantes atividades só foram concluídas após o período temporal previsto. Tal assim sucedeu, porque a atividade principal 1 prolongou-se mais do que o esperado, sendo que os participantes solicitaram a repetição da mesma várias vezes, quando verificaram que não estavam a conseguir ser bem sucedidos na realização – tendo necessitado de 4 tentativas para alcançarem o sucesso, assim como de adaptações para facilitação da tarefa (e.g.: diminuir o número de cruzamentos provocados no fio de lã). Desse modo, a segunda fase da atividade – em que os dinamizadores deveriam construir a teia de lã, sem que os participantes observassem esse processo, e os participantes deveriam desconstruir a teia, não foi realizada, visto que se considerou que a tarefa seria demasiado complexa, tendo em conta as dificuldades já demonstradas pelos participantes na fase anterior. Para além disso, no momento de reflexão sobre as tarefas realizadas, os participantes revelaram um comportamento algo distrátil, dificultando a sua concentração no tema de discussão pretendido e, portanto, atrasos na conclusão das mesmas.

ES:

- Apresentou-se mais comunicativo do que o habitual, partilhando, por iniciativa própria, histórias de terceiros relacionadas com os conteúdos abordados. Ainda assim, não se mostrou disponível para partilhar histórias pessoais associadas a esses conteúdos, referindo não verificar relação entre os mesmos e o seu funcionamento quotidiano.
- Mostrou-se interessado e empenhado na realização das tarefas propostas, embora tenha revelando dificuldade de concentração e adequação comportamental, durante os momentos de reflexão – participando em conversas paralelas, não diretamente relacionados com o tema da sessão.
- Foi informado de que, a partir da presente sessão, à hora de início das restantes sessões, deveria dirigir-se até à porta da sala onde são realizadas as sessões, bater à porta, aguardar pela indicação para entrar e mostrar que já se encontra presente, ao invés de ficar à espera que as dinamizadoras o fossem chamar ao pátio exterior do edifício.

JM:

- Apresentou-se ativo e comunicativo, revelando-se disponível para participar reflexivamente na realização das experiências práticas propriamente ditas das atividades propostas e também nos debates posteriores sobre essa realização. Neste sentido, referiu que as atividades realizadas em sessão cada vez faziam “mais sentido” para o próprio. Assim sendo, clarificou que, inicialmente, tal como já tinha indicado anteriormente, não percebeu a relação entre as atividades realizadas e aspetos do seu funcionamento quotidiano, mas que agora já conseguiu compreender melhor essa ligação.
- Mostrou-se interessado e empenhado na realização das tarefas propostas, embora tenha revelando dificuldade de concentração e adequação comportamental, durante os momentos de reflexão – participando em conversas paralelas, não diretamente relacionados com o tema da sessão.
- Partilhou que a baixa médica que lhe foi prescrita terá uma duração compreendida entre os 6 e os 12 meses, sendo que, seguidamente, irá realizar sessões de fisioterapia com incidência ao nível do ombro – visto que “estilhaçou” a clavícula e foi submetido a uma intervenção cirúrgica para reconstrução óssea com recurso à aplicação de parafusos e uma placa de ferro na área afetada.

RL:

- Não compareceu à sessão.

Grupo de Carnaxide

13.ª Sessão: Recolha de informações e Definição de objetivos

13/05/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade de ativação geral	Atividade principal 1	Atividade principal 2	Atividade principal 3	Atividade principal 4	Atividade de consciencialização corporal	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Observações					Adaptação: Realização apenas do debate planeado, mas no âmbito da atividade principal 3	Adaptação: Execução de apenas uma das tarefas ajustadas, após a sua classificação como irrealista				

- As dinamizadoras deram entrada na sala cerca de 50 minutos antes da hora prevista.
- Estiveram presentes 3 participantes (ES, JM e RL), sendo que JM chegou 25 minutos após o horário de início de sessão e RL chegou 30 minutos depois do referido horário. Quanto a ES deu entrada na sala 20 minutos após o horário de início de sessão, quando as dinamizadoras foram confirmar se algum dos participantes se encontraria nas proximidades e o chamaram.
- As atividades realizadas decorreram, maioritariamente, de acordo com a sua estrutura previamente planeada. Todavia, a atividade principal 3 foi realizada de forma adaptada, sendo que ao invés de serem executadas todas as tarefas ajustadas pelos participantes, que foram inicialmente consideradas como irrealistas, apenas foi realizada uma das mesmas, embora todas tenham sido analisadas e ajustadas. Para além disso, o debate planeado relativamente à atividade principal 2 foi realizado no âmbito da atividade principal 3, sendo que a fase inicial e mais prática da atividade principal 2 não foi executada. As referidas alterações deveram-se ao facto do tempo realmente disponível para a realização das atividades se mostrar inferior ao previsto, tendo em conta que a presente sessão foi iniciada 20 minutos após a hora prevista.
- No que respeita à atividade principal 1, referente à elaboração de um *puzzle*, importa referir que os participantes indicaram sentir dificuldades associadas à sua realização, que foram, inclusivamente, verificadas pelas dinamizadoras – não só no âmbito da seleção das peças a utilizar, mas também na identificação do seu posicionamento correto, apesar de terem escolhido ter acesso à imagem completa que deveriam reproduzir através da construção do *puzzle* (ainda que, inicialmente, quando essa opção lhes foi apresentada pelas dinamizadoras, tenham recusado esse acesso). Adicionalmente, note-se que os participantes demonstraram não apresentar um plano de execução do *puzzle*, revelando procurar encaixar peças ao acaso. Todavia, mediante a solicitação das dinamizadoras para que tentassem construir, primeiro, os contornos do *puzzle*, cujas peças apresentavam um rebordo branco, tal como os participantes já tinham reparado, os mesmos aceitaram a sugestão e colocaram a estratégia apresentada em prática. Ainda assim, dado que já tinha sido ultrapassado o tempo previsto para a realização da tarefa, os participantes concordaram interromper a sua realização, após concluírem a construção dos limites exteriores do *puzzle* e da sua zona mais central, ficando a faltar completar a sua zona intermédia.

ES:

- Quando deu entrada na sala, depois das dinamizadoras o terem ido chamar ao exterior da sala, explicou que já se encontrava à espera desde as 13h50. Contudo, quando questionado sobre o motivo de não ter ido até à sala verificar se as dinamizadoras já lá se encontravam, tal como tinha sido combinado na sessão anterior, indicou já não se lembrar de que tinha ficado de fazer isso e que estava convencido de que as dinamizadoras não se encontravam no interior da sala. Posto isto, foi informado de que as dinamizadoras, geralmente, se encontram na sala cerca de 1h antes e que, portanto, nas restantes sessões, à hora de início das mesmas, o próprio devia procurar verificar se as dinamizadoras já se encontravam presentes na sala e prontas para dar início à sessão, deslocando-se até esse espaço e batendo à porta.
- Apresentou-se recetivo em relação à realização das tarefas propostas e revelou um comportamento participativo, no âmbito da maioria das atividades, ainda que pouco comunicativo, do ponto de vista verbal.
- Na atividade relativa à construção de um *puzzle* demonstrou um comportamento passivo, isolando-se relacionalmente do grupo e mentalmente da realização da atividade, apesar de permanecer fisicamente no seio do grupo.
- Mostrou-se interessado e empenhado na realização da maioria das atividades realizadas, principalmente nas suas fases mais práticas, embora tenha revelado dificuldades ao nível do trabalho em equipa, atuando de forma individual.

JM:

- Apresentou-se ativo e comunicativo, apesar de, inicialmente, se demonstrar distraído e com dificuldades adequar o seu comportamento ao facto de já se encontrar no âmbito da sessão – realizando conversas paralelas com o participante Rúben, ao invés de realizar a atividade proposta, que o participante Roberto se encontrava já a realizar sozinho, apesar de lhes ter sido dito que a deveriam executar em equipa.
- Mostrou-se interessado e empenhado na realização das tarefas propostas, persistindo na sua execução na tentativa de alcançar o sucesso no âmbito das mesmas, revelando competências de gestão do insucesso e frustração.

- Revelou dificuldades referentes à construção de um *puzzle* relacionadas com o posicionamento e orientação das peças no espaço, mediante a ausência de um referencial para tal (e.g.: imagem completa a reproduzir), e o planeamento das etapas de construção do *puzzle* a seguir, não apresentando uma estratégia de atuação eficaz (e.g.: começar por contruir os limites exteriores do *puzzle*), embora tenha revelado ser capaz de recolher informação pertinente para a definição e aplicação desse tipo de estratégias (e.g.: o facto das peças corresponderem a partes de um “mapa do mundo” e o facto de as peças referentes aos limites exteriores do *puzzle* apresentarem rebordos brancos).
- Demonstrou ser capaz de reconhecer as suas próprias limitações e aceitar sugestões de terceiros destinadas à promoção da superação de tais limitações.
- Partilhou que a sua entidade patronal o tem contactado, questionando-o sobre a recuperação da sua lesão física, o momento em que finda a sua baixa médica e a altura em que prevê retomar as suas funções profissionais. Contudo, o próprio explicou que desconhece se poderá voltar a executar as suas funções profissionais, apesar do médico de família lhe ter dito que daqui a cerca de 1 mês já estaria apto para tal, ainda que o médico que o acompanhou inicialmente, no hospital, tenha referido que o mesmo deveria manter-se de baixa entre 6 meses a 1 ano.

RL:

- Inicialmente, revelou um comportamento pouco ajustado às circunstâncias do envolvimento. Isto porque, na altura em que deu entrada na sala, o grupo já se encontrava a realizar uma atividade, mas o próprio, de certa forma, interferiu com a sua realização ao iniciar uma conversa paralela com o participante João. Tal apresentou desestabilizar o funcionamento do grupo ao ir contra as indicações das dinamizadoras, que previamente lhe explicaram em que consistia a atividade e solicitaram que o mesmo se juntasse aos restantes participantes para dar continuidade à sua realização.
- Participou de forma ativa, apesar de pouco comunicativa, nas tarefas mais práticas propostas.
- Demonstrou um comportamento pouco recetivo no âmbito da realização dos debates proporcionados, pedindo e indo, inclusivamente, à casa de banho, no momento dos mesmos.

- Revelou dificuldades referentes à construção de um *puzzle* relacionadas com a seleção das peças a utilizar, o posicionamento e orientação das peças no espaço, mesmo mediante a presença de um referencial concreto para tal (e.g.: imagem completa a reproduzir) e o planeamento das etapas de construção do *puzzle* a seguir. Para além disso, não revelou ser capaz de pedir ajuda ou aceitar as sugestões de terceiros destinadas à facilitação do alcance do sucesso no âmbito da atividade em consideração. Ainda assim, mostrou ser capaz de persistir na realização da tarefa, após ter reconhecido que não estava a ter facilidade em alcançar progressos no âmbito da mesma, revelando competências de gestão do insucesso e frustração.
- Face à proposta de uma tarefa de leitura – que não foi feita diretamente ao próprio, mas sim ao grupo, devendo, por isso, ser os participantes a decidir, enquanto grupo, quem seria(m) o(s) responsável (ou responsáveis) pela sua execução; os participantes decidiram que cada um deveria ler um dos papéis disponíveis. Assim, quando chegou a vez do próprio ler um dos papéis, o mesmo perguntou às dinamizadoras se o poderiam fazer por ele. Tal comportamento revelou ser diferente dos seus comportamento anteriores apresentados em situações semelhantes, em que o mesmo começava por se apresentar disponível para realizar a atividade de leitura, apesar de depois, sem realizar a tarefa, indicar que já não se recordava do que tinha ficado de fazer e aceitar, sem pedir, a ajuda das dinamizadoras para executar a tarefa, quando essas se ofereciam para ler o pretendido por ele.
- Na atividade de consciencialização corporal, ficou responsável por identificar características do objeto que lhe foi apresentado, apenas mediante o cheiro do mesmo. Nesse sentido, apenas foi capaz de referir que o objeto apresentado cheirava a chocolate – apesar do objeto corresponder a uma bolacha de milho, pelo que a característica indicada pelo mesmo não pareceu estar de acordo com as reais características do objeto. Note-se que o próprio não foi capaz de justificar a sua resposta, aparentando ter respondido de forma pouco refletida.
- Quando questionado sobre o assunto, depois dos restantes participantes saírem da sala, partilhou que não compareceu às sessões anteriores, porque não lhe apetecia.

- Foi informado de que a sua assiduidade, pontualidade e empenho no âmbito das sessões realizadas não se tem apresentado satisfatória, assim como a sua assiduidade às entrevistas de acompanhamento com o seu técnico gestor de caso (TGC), uma vez que não se encontra a cumprir, de modo coerente, os seus compromissos e responsabilidades a esse nível. Mediante isso, foi-lhe esclarecido que as informações relativas ao seu desempenho no âmbito da medida judicial que se encontra a cumprir devem ser enviadas ao Tribunal. Por isso, foi-lhe referido que será importante comparecer à próxima entrevista de acompanhamento agendada, de forma a que essas informações, que de momento não se apresentam muito favoráveis à sua situação, possam ser clarificadas. Por fim, foi-lhe entregue e lido um papel com a indicação que a sua próxima entrevista de acompanhamento se encontra agendada para o dia 15/05/2019, na Equipa de Caxias, às 12h.

Grupo de Carnaxide

14.ª Sessão: Procura, Análise e Seleção de Alternativas

20/05/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade de ativação geral	Atividade principal 1	Atividade principal 2	Atividade de consciencialização corporal	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Observações					Adaptação: Análise de apenas uma das situações-problema apresentadas			

- As dinamizadoras deram entrada na sala cerca de 50 minutos antes da hora prevista.
- Estiveram presentes 3 participantes (ES, JM e RL), sendo que ES chegou 15 minutos após o horário de início de sessão, JM chegou 10 minutos depois desse horário e RL chegou 25 minutos depois do referido horário.
- As atividades realizadas decorreram, maioritariamente, de acordo com a sua estrutura previamente planeada. Todavia, a atividade principal 2 foi realizada de forma adaptada, sendo que, ao invés de serem analisadas todas as situações-problema apresentadas, os participantes selecionaram apenas uma das mesmas para analisar. Tal aconteceu porque já não existia tempo suficiente para realizar a análise completa de todas as situações-problema apresentadas, uma vez que ainda faltava realizar a atividade de consciencialização corporal, a atividade de *feedback* e a conclusão da sessão. Essas atividades foram consideradas essenciais para a criação de um leque de experiências mais abrangente – capaz de contribuir para um melhor desenvolvimento dos conteúdos abordados em sessão e, particularmente, para o desenvolvimento de competências cognitivas flexíveis e criativas.

ES:

- Mostrou-se recetivo em relação à realização das tarefas propostas. Contudo, não cooperou de forma adequada na realização das mesmas, apresentando dificuldades de concentração nessas e afigurando-se, inclusivamente, como um elemento distrátil dos restantes.
- Revelou-se pouco comunicativo, do ponto de vista verbal, participando pouco nos momentos de reflexão sugeridos relativamente às atividades anteriormente realizadas.
- Demonstrou encarar os conteúdos abordados em sessão, relacionados com o funcionamento socioemocional humano, com pouca seriedade e consideração, aproveitando os momentos destinados à realização das tarefas propostas pelas dinamizadoras para a realização das suas ações humorísticas, que não se encontravam associadas aos conteúdos abordados em sessão. Adicione-se que, perante as solicitações das dinamizadoras e até dos participantes para que ajustasse o seu comportamento às circunstâncias do envolvimento, manteve a mesma postura, desvalorizando os pedidos que lhe foram feitos para que o alterasse – rindo-se, aquando os mesmos.

Nota: Apresentou como exemplo de uma situação-problema o acontecimento de “levar uma chapada na cara com creme para as mãos” e pediu aos participantes que a sua proposta fosse a selecionada para análise, sendo que os mesmos a selecionaram e as dinamizadoras o permitiram.

- ➔ Poderia ter rejeitado a proposta do participante, justificando que a mesma não se enquadrava na análise pretendida e indicando uma outra situação-problema para análise, de modo a evitar que a atividade se tornasse num cenário humorístico sem relevância para o alcance dos objetivos definidos no âmbito da mesma. Contudo, a decisão tomada associou-se à procura de informações mais relevantes e relacionadas com o dia-a-dia do participante que pudessem estar na base da situação-problema apresentada.

JM:

- Apresentou-se ativo, comunicativo e cooperativo. No entanto, demonstrou algumas dificuldades de concentração nas tarefas propostas, envolvendo-se em conversas paralelas com os restantes participantes, durante os períodos destinados à realização das tarefas mencionadas.

- Demonstrou alguma dificuldade em aceitar as indicações das dinamizadoras para que o grupo moderasse o seu comportamento, de modo a adequá-lo às circunstâncias do envolvimento, desafiando os limites definidos pelas dinamizadoras. Neste sentido, adotou uma postura defensiva associada à desculpabilização do comportamento disruptivo dos participantes. Adicionalmente, indicou alguma indignação relativamente ao facto das dinamizadoras lhe terem lembrado que se encontrava a ultrapassar os limites relacionais ideais, devendo procurar ajustar o modo e momento de apresentação das suas respostas face às advertências das dinamizadoras, ocasionalmente dirigidas ao próprio. Assim, depois disso, não voltou a apresentar o tipo de funcionamento descrito, mas também reduziu o seu nível de participação nas tarefas seguintes.
- Partilhou que considerou a atividade relacionada com o percurso de obstáculos pouco pertinente, aceitando sugerir alternativas à mesma, perante a solicitação das dinamizadoras para tal – indicando que poderia ser realizada uma atividade de seleção do objeto ideal, de entre um conjunto variado de objetos, para a conclusão de determinada tarefa (e.g.: ter a tarefa de escrever algo num papel e decidir se o melhor objeto para executar essa tarefa é uma caneta ou uma garrafa de água).

Nota: Mostrou ter ficado frustrado e ressentido por ter sido chamado à atenção, criticando uma das dinamizadoras por estar a ser “agressiva”, face à proposta da mesma para a realização de um intervalo de 2 minutos, enquanto os participantes se encontravam a ter conversas desenquadradas do contexto da sessão, ao invés de prestarem atenção à explicação da dinamizadora sobre a tarefa seguinte.

- ➔ Poderia ter utilizado um tom de voz menos rígido, de forma a evitar a confusão da assertividade com a agressividade, visto reconhecer que a utilização desse tom de voz poderia induzir a essa confusão, sendo que o mesmo contrastou demasiado com o tom de voz geralmente adotado – que, embora seja assertivo, se apresenta mais motivacional; pelo que o tom utilizado revelou-se, portanto, pouco ponderado, ou seja, algo precipitado. Contudo, a escolha do tom de voz referida deveu-se ao facto do grupo de participantes se encontrar a interferir significativa e negativamente com o funcionamento da sessão, desvalorizando os limites de atuação definidos previamente e provocando interrupções constantes da sessão.

RL:

- Apresentou um odor a álcool, que foi, primeiramente, notado por uma das dinamizadoras, após o próprio iniciar a atividade que os restantes participantes já se encontravam a realizar, após a instrução da mesma lhe ter sido disponibilizada pelas dinamizadoras e outros participantes.
- Inicialmente, revelou um comportamento pouco ajustado às circunstâncias do envolvimento. Isto porque, na altura em que deu entrada na sala, o grupo já se encontrava a realizar uma atividade, mas o próprio, de certa forma, interferiu com a sua realização ao iniciar uma conversa paralela com o participante João. Tal apresentou desestabilizar o funcionamento do grupo ao ir contra as indicações das dinamizadoras, que previamente lhe explicaram em que consistia a atividade e solicitaram que o mesmo se juntasse aos restantes participantes para dar continuidade à sua realização.
- Apresentou-se recetivo relativamente à maioria das tarefas propostas, indicando apenas que não queria realizar as atividades de escrita, mas aceitando trocá-las por atividades de desenho, mediante a sugestão das dinamizadoras para tal.
- Participou de forma pouco pertinente nas atividades realizadas, revelando um comportamento e discurso miméticos relativamente às ideias apresentadas pelos restantes elementos.
- Revelou dificuldades referentes à compreensão de instruções de ação simples e competências de estruturação espacial em défice – não sendo capaz de desenhar o mapa de um percurso de obstáculos de forma fidedigna.
- Quando questionado sobre o assunto, depois dos restantes participantes saírem da sala, partilhou que não lhe tinha sido entregue o recado sobre a sua expulsão do programa, tal como tinha ficado combinado com a sua mãe, durante o período da manhã do presente dia. Posto isso, foi informado de que tinha sido determinada a sua expulsão do programa, uma vez que se encontrava em incumprimento da sua pena judicial. Foi-lhe ainda explicado que o referido estado de incumprimento se devia à sua falta de comparência às entrevistas de acompanhamento e à sua assiduidade irregular e insatisfatórias às sessões de intervenção psicomotora, sendo que o Tribunal iria ser informado disso mesmo pelo seu TGC. Por fim, foi-lhe sugerido que falasse com o seu TGC, dirigindo-se até à equipa no próprio dia ou telefonando para lá, caso quisesse obter informações mais detalhadas sobre o assunto. Perante isto, RL indicou que não tinha disponibilidade financeira para se deslocar até à equipa, mas que, quando chegasse a casa, iria tentar telefonar para o seu TGC, através do telemóvel da sua mãe. Acrescente-se que RL aparentou um

entendimento superficial do que lhe foi dito, apesar de ter confirmado que tinha percebido a mensagem transmitida e que não tinha dúvidas por esclarecer com as dinamizadoras.

Nota: Face ao pedido da dinamizadora para que evitasse colocar o material que lhe foi emprestado na boca, enquanto se encontrava com a caneta encostada aos seus lábios, retirou a caneta da zona da boca, mas indicou que não se encontrava a colocá-la na boca. Mediante isso, a dinamizadora questionou onde é que o mesmo se encontrava a colocar a caneta, sendo que esse respondeu que se encontrava a colocá-la nos lábios. Após isso, a dinamizadora questionou do que é que os lábios faziam parte e Rúben indicou que faziam parte da boca. Por fim, a dinamizadora voltou a pedir que o mesmo evitasse colocar os materiais na boca.

- ➔ Devia ter evitado dar continuidade a uma conversa desnecessária, visto apresentar pouca utilidade e algum risco de criação de conflitos entre o participante e dinamizadora, sendo que o modo de gestão da situação revelou uma autorregulação emocional desajustada. Contudo, a resposta apresentada não teve como intenção provocar o participante, mas sim incentivá-lo a analisar de forma mais reflexiva a situação desencadeada, uma vez que o mesmo pareceu não relacionar os lábios com a boca devido a inflexibilidade cognitiva e não devido a uma tentativa de provocação.

Grupo de Carnaxide

15.ª Sessão: Realização, Execução e Avaliação de Planos

27/05/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade de ativação geral	Atividade principal 1	Atividade de síntese intercalar	Atividade de síntese global	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Observações				Adaptação: realização individual da atividade				

- As dinamizadoras deram entrada na sala cerca de 40 minutos antes da hora prevista.
- Estiveram presentes 2 participantes (ES e JM), sendo que ES chegou 10 minutos após o horário de início de sessão e JM chegou 20 minutos depois desse horário.
- As atividades realizadas decorreram, maioritariamente, de acordo com a sua estrutura previamente planeada. Todavia, a atividade principal 1 foi realizada de forma adaptada, sendo que, ao invés do plano de construção e a própria construção serem realizados em equipa, os participantes optaram por os realizar individualmente. Ainda assim, o participante JM, após concluir as suas tarefas, aceitou colaborar com o participante ES no término das suas tarefas. Já a atividade de síntese global foi iniciada, mas não concluída, uma vez que o tempo disponível para a sua realização não se mostrou ser suficiente para o seu fim. Tal aconteceu porque, para além da influência dos atrasos horários dos participantes, o tempo investido na realização da atividade de ativação geral e na atividade principal 1 foi superior ao previsto, sendo que, inicialmente, os participantes ofereceram alguma resistência relativamente à sua participação ativa nas mesmas.

ES:

- Partilhou, de forma pouco entusiástica, o seguinte: “Sou sempre o primeiro a chegar”.
- Aceitou realizar as tarefas propostas. Contudo, não cooperou de forma adequada na realização das mesmas, apresentando dificuldades de concentração nessas e afigurando-se, inclusivamente, como um elemento distrátil dos restantes.
- Apresentou-se pouca iniciativa no âmbito da realização das tarefas propostas, adotando uma postura passiva.
- Demonstrou encarar os conteúdos abordados em sessão, relacionados com o funcionamento socioemocional humano, com pouca seriedade e consideração, aproveitando os momentos destinados à realização das tarefas propostas pelas dinamizadoras para a realização das suas ações humorísticas, que não se encontravam associadas aos conteúdos abordados em sessão. Adicione-se que, após as solicitações das dinamizadoras e do outro participante presente, para que ajustasse o seu comportamento às circunstâncias do envolvimento, aparentou ser capaz de minimizar as suas ações distráteis, procurando empenhar-se na realização das tarefas sugeridas ou observando o desempenho do grupo, embora sem se envolver no mesmo.

JM:

- Não apresentou o braço seguro ao peito. Partilhou não sentir dores significativas na zona do ombro lesado, ainda que sinta pouca liberdade de movimento ao nível do mesmo.
- Mostrou-se ativo, comunicativo e cooperativo.
- Evitou dar continuidade a conversas desenquadradas dos conteúdos abordados em sessão, que foram iniciadas pelo outro participante.
- Partilhou que, inicialmente, só comparecia às sessões por obrigação, mas que, atualmente, tem interesse em participar nas sessões.

Grupo de Carnaxide
16.ª Sessão: Avaliação Final – Parte I

03/06/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade de síntese global (continuação)	Aplicação da Cantril-Ladder	Aplicação do Beck Youth Inventories	Construção do diário de bordo	Realização da entrevista	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✓	✓
Observações									

- As dinamizadoras deram entrada na sala cerca de 20 minutos antes da hora prevista.
- Estiveram presentes 2 participantes (ES e JM), sendo que ES chegou 15 minutos após o horário de início de sessão e JM chegou 10 minutos depois desse horário.
- Antes de serem começadas as atividades planeadas, as dinamizadoras deram aos participantes as principais informações referentes à cerimónia de encerramento do programa. Os participantes indicaram ter disponibilidade e meios para ir até à Faculdade de Motricidade Humana (FMH), em Cruz-Quebrada, levar um almoço volante e ir desde a FMH até ao Rossio.
- As atividades realizadas decorreram, maioritariamente, de acordo com a sua estrutura previamente planeada. Todavia, não foi dada continuidade à atividade de síntese global (associada à descrição de um conjunto de atividades passíveis de serem realizadas no contexto de uma sessão do Programa “Endireita), nem foi dado início à construção do diário de bordo (associada à revisão e colagem das fichas com a descrição de passos de cada tema abordado e avaliação de cada sessão realizada. Tal assim sucedeu porque as dinamizadoras optaram por deixar essas atividades para serem realizadas apenas após a conclusão de ambas as entrevistas aos participantes e da aplicação dos instrumentos de avaliação previstos. Estas últimas duas atividades decorreram em simultâneo, sendo que enquanto um dos participantes era entrevistado, o outro preenchia as folhas de resposta dos instrumentos de avaliação – tendo depois trocado de tarefa entre si. Deste modo, essas duas tarefas ficaram concluídas.
- No entanto, dado o atraso na realização das tarefas associadas à avaliação final dos participantes, não existiu tempo disponível para concluir as restantes tarefas, pelo que as mesmas foram adiadas para a próxima sessão.
- Relativamente à próxima sessão, os participantes concordaram em realizá-la na Equipa Lisboa 1 da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (Caxias), entre as 16h e as 17h30, conjuntamente com os participantes do grupo de intervenção de Oeiras.

ES:

- A sua entrevista realizou-se entre as 15h15 e as 16h15, durando 60 minutos e ultrapassando, por isso, a duração prevista de 40 minutos. Nesse sentido, refira-se que, inicialmente, o próprio se apresentou pouco comunicativo, apresentando respostas monossilábicas e evasivas. Todavia, mediante o incentivo das dinamizadoras para tal e à medida que a entrevista foi avançando, mostrou ser capaz de apresentar respostas mais desenvolvidas, ainda que pouco aprofundadas. Para além disso, inicialmente, evitou o contacto ocular; mas depois adequou esse contacto.
- Quanto ao preenchimento das folhas de resposta dos instrumentos de avaliação, aceitou realizar as tarefas propostas. Contudo, apresentou dificuldades de concentração nessas, ficando a mexer nas cordas de uma guitarra que se encontrava em cima da mesa. Ainda assim, preencheu as folhas de resposta de ambos os instrumentos de avaliação previstos e iniciou o preenchimento da folha de resposta do Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal.
- Afirmou que os conteúdos abordados ao longo do Programa “Endireita” demonstraram ser pouco pertinentes para si. Apesar de, posteriormente, ter indicado que o tema associado ao controlo da ira, abordado em sessão, “talvez” tenha contribuído para que o mesmo apresentasse “menos raiva” e ficasse “menos chateado”.

JM:

- Aceitou realizar o preenchimento das folhas de resposta dos instrumentos de avaliação previstos. Adicionalmente, após concluir esse preenchimento, e uma vez que o outro participante ainda se encontrava a ser entrevistado, mostrou-se disponível para avançar com o preenchimento das folhas de resposta do Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal e/ou da *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais.
- A sua entrevista realizou-se entre as 15h15 e as 16h, durando 45 minutos – sendo que o próprio concordou em ficar a realizar a entrevista depois do horário de término da sessão previsto, de modo a concluí-la. Durante a realização da mesma mostrou-se comunicativo e cooperativo, aceitando desenvolver as suas respostas – apesar de nem sempre se apresentar capaz de o fazer.

- Afirmou que os conteúdos abordados ao longo do Programa “Endireita” demonstraram ser pertinentes para si e que algumas atividades realizadas nas sessões se associaram explicitamente a situações do seu cotidiano.

Grupo de Carnaxide
17.ª Sessão: Avaliação Final – Parte II

11/06/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Leitura do Consentimento Informado, Livre e Esclarecido	Atividade de síntese global (continuação)	Aplicação do Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal/ <i>Cantril Ladder</i> /Entrevista final	Aplicação da <i>Checklist</i> para Avaliação de Competências Socioemocionais/ <i>Beck Youth Inventories</i> /Entrevista final	Aplicação da Ficha de Avaliação do Impacto do Programa/Entrevista final	Construção do diário de bordo	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	X	✓	✓	X	✓		✓	✓
Observações										

- A sessão realizou-se numa das salas da Equipa Lisboa 1, em Caxias, reunindo elementos dos grupos de intervenção de Carnaxide e Oeiras.
- Uma das dinamizadoras deu entrada na sala à hora prevista, enquanto a segunda dinamizadora, que se disponibilizou a estar presente, chegou cerca de 15 minutos depois da hora prevista, devido a outros compromissos profissionais que apresentou e sobre os quais informou previamente.
- Estiveram presentes 4 participantes (ES, JM, FS e RG), sendo que chegaram à hora prevista. AA e NL não compareceram à sessão, tal como já tinham informado previamente que aconteceria, sendo que a mãe de AA não se encontrou disponível para o levar até ao espaço da sessão e NL se encontrou em horário letivo. RB também não compareceu à sessão, mas não indicou previamente que iria faltar.
- As atividades realizadas decorreram, maioritariamente, de acordo com a sua estrutura previamente planeada. Assim, a leitura do consentimento de participação no estudo e a atividade de síntese global associada à construção de um eventual plano de sessão do programa foi concluída por todos os intervenientes, conjuntamente. Posteriormente, ES e JM completaram o preenchimento do IPEPC, CACSE e FAIP, assim como a construção do diário de bordo; enquanto FS e RG concluíram as suas entrevistas finais e o preenchimento da CL e BYI. Contudo, FS e RG não iniciaram a construção do diário de bordo, dada a falta de tempo para tal.
- Apesar dos participantes dos diferentes grupos de intervenção não estarem habituados à presença de outros elementos nas suas sessões, todos revelaram aceitar a presença dos restantes, mostrando-se disponíveis para o desencadeamento de interações sociais.

ES:

- Concluiu a avaliação final.
- Referiu reconhecer FS, sendo que já tinha frequentado a mesma escola do que ele – ainda que FS tenha indicado não se recordar de ES.
- Procurou interagir com os seus pares.

JM:

- Concluiu a sua avaliação final.
- Dirigiu as suas tentativas de interação às dinamizadoras, apesar de responder adequadamente às tentativas de interação de ES.

AA:

- Não compareceu à sessão

FS:

- Completou a sua entrevista final, colaborando na sua realização.
- Concluiu o preenchimento da CL e BYI.
- Respondeu adequadamente às tentativas de interação de ES.

NL:

- Não compareceu à sessão

RB:

- Não compareceu à sessão

RG:

- Completou a sua entrevista final, colaborando na sua realização.

Anexo K-K – Registos das sessões do grupo de Oeiras

Os registos das 17 sessões grupais de intervenção psicomotora, subordinadas à aplicação do programa “Endireita”, realizadas com o grupo de Oeiras encontram-se de seguida:

Grupo de Oeiras

1.ª Sessão: Introdução do Programa e Avaliação Inicial – Parte 1

Registo da Sessão

30/01/2019

Componente da sessão	Introdução do programa e sessão	Atividade de apresentação 1	Atividade de apresentação 2	Atividade de <i>feedback</i>	Aplicação da Cantril-Ladder	Aplicação do Beck Youth Inventories	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Observações		Adaptação: Criação de mais rondas; Inclusão do conteúdo previsto da atividade de apresentação 2		Adaptação: Não utilização do novelo de lá			

- A dinamizadora deu entrada na sala cerca de 10 minutos antes da hora de início da sessão prevista, juntamente com a sua orientadora.
- Estiveram presentes 4 participantes (AA, FS, RB e RG). Os restantes 3 participantes previstos faltaram (DS, JT e RF). 3 dos 4 participantes presentes – AA, FS e RG, chegaram ao local cerca de 5 minutos mais cedo, fazendo-se acompanhar por adultos responsáveis pelos mesmos (pai de AA, avó de FS e educadora de RG).
- Durante a introdução do programa, a orientadora da dinamizadora fez uma breve contextualização da pertinência do programa e, seguidamente, saiu do espaço da sessão. Contudo, antes disso, foi explicado aos participantes que ao longo das sessões poderiam surgir pessoas convidadas que ajudariam a dinamizar as sessões.
- Na atividade 1, foram adicionadas novas rondas de construção da teia, para além da primeira ronda planeada. Como tal, na primeira ronda, e como planeado, cada um disse o seu nome e fez um movimento à sua escolha – que os restantes repetiram sequencialmente. Na segunda ronda, cada um repetiu o seu movimento e partilhou o significado do mesmo, à vez. Numa terceira ronda, solicitada pelos participantes, quando questionados se queriam continuar a construir a teia ou iniciar a sua desconstrução, todos indicaram, à vez, algo de que gostam. Após a realização dessa terceira ronda, foi dado início à desconstrução da teia – sendo que cada um foi incentivado a recordar o nome, movimento, significado do movimento e gosto partilhado de um participante à escolha (o participante apresentado por outro passou a apresentador e assim sucessivamente, até que todos passaram por ambos os papéis).
- Após o preenchimento dos questionários entregues, foi realizada a última atividade prevista (adaptada), tendo sido pedido aos participantes que escrevessem uma palavra/frase ou desenhassem uma figura que representasse algo associado à sua experiência na presente sessão. De seguida, os participantes optaram por entregar os papéis à dinamizadora, para que os lesse sem revelar quem tinha escrito o quê, tendo sido incentivada a validação e a reflexão sobre a identificação de outros com o que cada um tinha escrito.
- Os participantes, guiados por FS, concordaram que as orientações comportamentais para as sessões deveriam ser definidas quando todos (ou pelo menos mais pessoas) estivessem presentes em sessão. Todavia, foi adiantado que respeito e confiança deveriam constituir a base dessas orientações.

AA:

- Revelou uma postura retraída (movimentos hipertónicos e pouco amplos), atitude muito rígida (evitou sorrir espontaneamente), comportamento perfeccionista (demorou bastante tempo a preencher os questionários – preencheu minuciosamente os retângulos que pintou e desenhou quadrados em vez de círculos).
- Quando a dinamizadora sorriu para si, retribuiu o gesto, tal como solicitado pela mesma no início da sessão.
- Participou de forma adequada, embora tenha assumido uma posição pouco ativa (sem iniciativa), apesar de recetiva.
- Pratica atletismo (salto em comprimento, salto à vara, salto de obstáculos).
- Tem uma lesão no pé que anda a afetar o seu desempenho desportivo (impedindo-o de participar em provas) – o que o deixa algo frustrado, aparentemente.

FS:

- Indicou sentir-se cansado frequentemente.
- Mostrou-se muito participativo e de forma ajustada.
- Colocou questões, revelando interesse em compreender os propósitos das escolhas por detrás das atividades realizadas.
- Pratica *rugby*; ouve *jazz*.

RB:

- Revelou sincinésias significativas, ao nível facial, durante o ato de leitura/escrita (e.g.: língua de fora, maxilares cerrados).
- Mostrou-se adequadamente participativo, aceitando, inclusivamente, sugerir adaptações das tarefas propostas.
- Já praticou futebol e continua a jogar à bola com os amigos, de vez em quando.

RG:

- Evitou o contacto ocular.
- Demonstrou facilidade na compreensão auditiva, orientando a sua prestação em função das instruções verbais apresentadas, apesar de não visualizar as demonstrações disponibilizadas.
- Participou de forma adequada, embora tenha assumido uma posição pouco ativa (sem iniciativa), apesar de recetiva.

- Interessa-se por videojogos (versão para telemóvel); ouve *rap*.

Grupo de Oeiras
2.ª Sessão: Comunicação Não Verbal e Avaliação Inicial – Parte 2
Registo da Sessão

06/02/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade principal 1	Atividade principal 2	Atividade principal 3	Aplicação da <i>Checklist</i> para Avaliação de Competências Socioemocionais	Aplicação do Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓
Observações			Sugestão: comunicação do critério de ordenação dos participantes também através de gestos		Imprevisto: exposição teórica sobre emoções secundárias, como a culpa e a vergonha				

- As dinamizadoras deram entrada na sala cerca de 15 minutos antes da hora de início da sessão prevista.
- Estiveram presentes 4 participantes (AA, FS, RB e RG), sendo que AA chegou à hora de início da sessão, FS chegou 5 minutos depois, RB chegou 80 minutos depois e RG chegou 15 minutos depois. Os restantes 3 participantes faltaram (DS, JT e RF). AA foi acompanhado pela sua mãe até à entrada do espaço.
- Antes do início da sessão foi feita a apresentação da nova dinamizadora do programa como correspondendo a uma das convidadas que surgiriam ao longo do mesmo.
- As componentes da sessão previstas foram quase todas realizadas, tal como planeado, à exceção da aplicação da *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais, que foi adiada para a sessão seguinte, uma vez que se verificou que não haveria tempo suficiente para a preencher – daí que se tenha optado por aplicar somente o Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal.
- Relativamente à atividade de comunicação por gestos, a mesma, para além da ronda prevista, apresentou uma segunda ronda, tal como solicitado por uma das dinamizadoras, em que os participantes tiveram de se ordenar em linha reta e por ordem decrescente, de acordo com o número de pares de ténis que tinham em casa – sendo que, tal como sugerido por AA, a dinamizadora tentou indicar esse critério de ordenação utilizando apenas gestos. Ainda assim, acabou por ter de explicar verbalmente qual seria o critério definido, uma vez que, através dos gestos realizados pela mesma, os participantes não conseguiram adivinhar do que se tratava.
- Já na reflexão sobre a atividade de comunicação através da expressão paraverbal de emoções, uma das dinamizadoras, contrariamente ao previsto, desenvolveu uma exposição teórica de cerca de 15 minutos sobre emoções secundárias e, particularmente, culpa e vergonha.
- No final da sessão, uma das dinamizadoras pediu aos participantes que na próxima sessão tentassem chegar um bocadinho antes da hora de início prevista, de forma a que tivessem tempo de realizar todas as atividades planeadas e ainda concluir o preenchimento do questionário de avaliação em falta.

AA:

- Cumprimentou uma das dinamizadoras por iniciativa própria, de acordo com o que foi combinado no decurso do primeiro contacto entre ambos; e cumprimentou a outra dinamizadora, perante a solicitação da primeira dinamizadora referida para tal.
- Revelou uma postura mais descontraída, revelando alguma iniciativa de interação verbal e não verbal com os participantes e uma das dinamizadoras.
- Participou de forma adequada, assumindo uma postura mais ativa do que na sessão anterior, apesar de predominantemente recetiva.
- Partilhou que participaria numa prova de salto com vara no próximo sábado (09/02/2019), após uma das dinamizadoras o questionar sobre o assunto.

FS:

- Cumprimentou uma das dinamizadoras, por iniciativa própria, mas não os restantes elementos que se encontravam presentes quando chegou – a outra dinamizadora e um dos participantes, fazendo-o, contudo, após a solicitação da primeira dinamizadora para tal.
- Quando questionado por uma das dinamizadoras, partilhou ter retomados os treinos de *rugby* na presente semana e que, por isso, se sentia mais cansado do que o habitual.
- Mostrou-se adequadamente participativo.
- Colocou questões relativa a bases teóricas associadas ao tema abordado, procurando complementar as respostas que lhe foram dadas com as suas reflexões sobre o assunto. Contudo, revelou alguma inibição ao nível da partilha de experiências pessoais mais práticas.

RB:

- Cumprimentou as dinamizadoras, por iniciativa própria, mas não os restantes elementos que se encontravam presentes quando chegou e que, nesse momento, se encontravam a preencher um questionário de avaliação.
- Justificou o seu atraso através da referência a um atraso na partida e chegada do autocarro, pedindo desculpa. De acordo com a sugestão de uma das dinamizadoras, aceitou tentar planejar viajar até à próxima sessão num autocarro que parta mais cedo do seu local de origem.

- Concordou preencher o questionário de avaliação proposto e ficar a conversar com as dinamizadoras no final da sessão, para que pudesse ser colocado a par do que tinha sido feito ao longo da mesma – e assim o fez.

RG:

- Quando chegou, não cumprimentou os elementos já presentes por iniciativa própria, mas fê-lo mediante a solicitação de uma das dinamizadoras para tal.
- Procurou o contacto ocular com o outro, ainda de que forma reduzida, durante as interações sociais em que se encontrou diretamente envolvido.
- Participou de forma adequada na realização das atividades, chegando a realizar alguma partilha de opiniões pessoais sobre o tema abordado e situações do seu dia-a-dia relacionadas com o mesmo. Todavia, expressou verbalmente uma intensa relutância relativa à sua adesão ao programa de intervenção, ainda que do ponto de vista não verbal, tal só tenha sido visível após a realização das atividades principais da sessão e antes do início da continuação do momento de avaliação.

Grupo de Oeiras

3.ª Sessão: Escuta Ativa, Questionamento e Avaliação Inicial – Parte 3

Registo da Sessão

13/02/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade de ativação geral	Atividade de principal 1	Atividade principal 2	Aplicação da <i>Checklist</i> para Avaliação de Competências Socioemocionais	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Observações				Sugestão: Memorização do percurso a fazer de olhos vendados	Adaptação: <i>Role-play</i> subjacente à prática de estratégias de comunicação menos adequadas e debate posterior sobre as mais adequadas		Adaptação individual: proposta de apresentação de um aspeto negativo e de outro positivo associados à experiência de RG na sessão	

- As dinamizadoras deram entrada na sala cerca de 30 minutos antes da hora de início da sessão prevista.
- Estiveram presentes 4 participantes (AA, FS, RB e RG), sendo que AA chegou 25 minutos antes, FS chegou 10 minutos antes, RB chegou 5 minutos antes e RG chegou 30 minutos antes. Outros 2 participantes previstos faltaram (JT e RF). Já DS desistiu do programa, uma vez que retomou as atividades letivas, deixando de ter disponibilidade horária para a frequência do programa.
- De acordo com a sugestão de AA, na atividade principal 1 foi desenvolvida uma segunda ronda de realização em que o participante “guia” memorizou o percurso a fazer e, depois, realizou-o também de olhos vendados e em conjunto com o participante “guiado”, enquanto deu as instruções de realização a serem seguidas por ambos. Durante isso, os participantes anteriormente considerados como “fontes distráteis” assumiram também o papel de “guias”, variando a intensidade do som dos instrumentos tocados em função da proximidade dos participantes vendados a obstáculos presentes no percurso.
- Já na atividade principal 2, em vez de serem simuladas as 3 situações de comunicação previstas, foram apenas simuladas as 2 situações referentes à utilização de estratégias desadequadas de comunicação – cada uma encenada por uma par de participantes diferente, simultaneamente; pelo que, posteriormente, os participantes foram incentivados a partilhar a sua experiência na atividade e a identificar, tendo por base essa partilha, quais são as estratégias de comunicação que mais se adequam a contextos gerais de interação social.

AA:

- Cumprimentou uma das dinamizadoras por iniciativa própria, de acordo com o que foi combinado no decurso do primeiro contacto entre ambos.
- Mostrou-se mais envolvido nas atividades realizadas, adotando, inclusivamente, uma postura ativa ao longo das mesmas. No entanto, assumiu uma postura exclusivamente recetiva no âmbito dos momentos de reflexão e debate em grupo sobre as experiências desenvolvidas nas atividades realizadas.
- Revelou algumas dificuldades em termos de distinção entre esquerda e direita em relação ao eixo central de terceiros.
- Partilhou que ficou classificado em segundo lugar na prova de salto com vara realizada no passado sábado (09/02/2019) e que foi convocado para as provas nacionais de atletismo.

FS:

- Cumprimentou os elementos já presentes, por iniciativa própria.
- Mostrou-se adequadamente participativo.
- Revelou alguma inibição ao nível da partilha de experiências pessoais mais práticas com o grupo, focando-se na partilha de conhecimentos teóricos sobre os temas discutidos em sessão.
- Partilhou ter mudado da equipa de *rugby* anterior para uma melhor conceituada a nível nacional e estar satisfeito com a alteração.

RB:

- Cumprimentou os elementos já presentes, por iniciativa própria.
- Mostrou-se adequadamente participativo, apesar de se apresentar introvertido.
- Revelou algumas dificuldades em termos de controlo inibitório e seguimento de um plano de ação pré-definido.

RG:

- Não cumprimentou os elementos já presentes por iniciativa própria, mas fê-lo mediante a solicitação de uma das dinamizadoras para tal.
- Procurou o contacto ocular com o outro, ainda de que forma reduzida, durante as interações sociais em que se encontrou diretamente envolvido.
- Adotou uma postura passiva.

- Não apresentou motivação relativa à realização das atividades propostas, afirmando sentir-se contrariado relativamente à obrigação de frequência do programa.
- Revelou facilidade em enunciar um aspeto negativo relativo à comparência à sessão, dizendo que “é uma perda de tempo”, mas teve dificuldades em identificar um aspeto positivo relacionado com a mesma, acabando por referir que “não existe nada positivo”, adicionando, posteriormente, a expressão “por enquanto” à opinião partilhada – indiciando assim alguma receptividade a experiências que o possam levar a mudar de ideias.
- Partilhou ter dois processos no âmbito penal - um já com decisão (pena suspensa de 2 anos) e um outro à espera de decisão. Também referiu que tenciona ir viver com uma tia que se encontra a residir noutro país (França?), assim que completar os 18 anos.

Grupo de Oeiras
4.ª Sessão: Entrega e Receção de *Feedback* e Elogios
Registo da Sessão

20/02/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade principal 1	Atividade principal 2	Atividade principal 3	Atividade de consciencialização corporal	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	×	×	✓	✓
Observações								

- As dinamizadoras deram entrada na sala cerca de 30 minutos antes da hora de início da sessão prevista.
- Estiveram presentes 4 participantes (AA, FS, RB e RG), sendo que AA chegou 5 minutos antes, FS chegou à hora, RB chegou 10 minutos antes e RG chegou 30 minutos antes. Os outros 2 participantes previstos faltaram (JT e RF).
- A atividade principal 1 realizada demorou mais tempo do que o previsto, tendo em conta que os participantes, quando assumiram o papel de “instrutores”, revelaram dificuldades em assumir a iniciativa de demonstrar e explicar algo para que os outros realizassem. Desta forma, ficavam sempre a aguardar por dicas das dinamizadoras e só após as receberem é que iam mostrando alguma iniciativa para dar continuidade à atividade. Ainda assim, aderiram bem à atividade proposta e foram capazes de a completar com sucesso.
- Também a atividade principal 2 demorou mais tempo do que o previsto, uma vez que todos os participantes procuraram assegurar que as dobras relativas à construção do avião de papel ficavam totalmente bem feitas, fazendo cada uma dessas com bastante calma e verificando várias vezes se o seu avião estava a ficar equivalente ao desenhado nas instruções.

AA:

- Cumprimentou todos os elementos presentes, aquando a sua chegada, por iniciativa própria.
- Mostrou-se mais envolvido nas atividades realizadas, adotando, inclusivamente, uma postura ativa ao longo das mesmas e nos respetivos momentos de reflexão.
- Revelou alguma rigidez em relação ao seguimento de instruções, assim como algum perfeccionismo – não só relativamente a aspetos globais, mas também em relação a detalhes, nomeadamente durante a construção do avião de papel.

FS:

- Cumprimentou as dinamizadoras por iniciativa própria quando chegou, mas não os restantes participantes.
- Mostrou-se adequadamente participativo.

RB:

- Cumprimentou os elementos já presentes, por iniciativa própria.
- Mostrou-se adequadamente participativo, apesar de se apresentar introvertido.
- Revelou algumas dificuldades em termos de controlo inibitório e seguimento de um plano de ação pré-definido.

RG:

- Não cumprimentou as dinamizadoras por iniciativa própria, mas fê-lo mediante a solicitação de uma das dinamizadoras para tal.
- Procurou o contacto ocular com o outro, de forma adequada, durante as interações sociais em que se encontrou diretamente envolvido.
- Adotou uma postura bastante participativa e comunicativa, dando inclusivamente ideias de adaptação das atividades propostas. Mostrou-se satisfeito quando os restantes elementos aceitaram as suas sugestões – particularmente no que se refere à aceitação das ideias de instrução de como atar os atacadores, ao invés de seguir uma das atividades pré-definidas (tal como as dinamizadoras tinham dito que poderia ser feito) e de pôr a tocar músicas à sua escolha, de forma ajustada ao suporte da realização das tarefas solicitadas.
- Quando foi dado início à atividade de *feedback* final sobre a sessão, disponibilizou-se, por iniciativa própria, a escrever um aspeto negativo e outro positivo sobre a sua experiência na mesma.

Grupo de Oeiras
5.ª Sessão: Expressão de Desacordo
Registo da Sessão

27/02/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade de ativação geral	Atividade principal 1	Atividade principal 2	Atividade principal 3	Atividade de consciencialização corporal	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Observações				Adaptação: associar uma palavra à escolha a cada cor, ao invés de um sentimento		Adaptação: apresentar histórias reais para análise da presença de estratégias adequadas e desadequadas de expressão de desacordo			

- As dinamizadoras deram entrada na sala cerca de 20 minutos antes da hora de início da sessão prevista.
- Estiveram presentes 4 participantes (AA, FS, RB e RG), sendo que AA chegou 5 minutos antes, FS chegou à hora, RB chegou 10 minutos antes e RG chegou 30 minutos antes. Os participantes JT e RF faltaram, sendo que ambos foram retirados do grupo por não terem comparecido a qualquer sessão, desde o início da realização das mesmas; e, no caso de RF, também por não se enquadrar no mesmo – do ponto de vista etário, tal como foi referido pelo próprio, na segunda-feira passada, quando compareceu a uma entrevista na equipa de Caxias.
- A atividade principal 1 foi realizada, mas de forma adaptada, no sentido em que em vez de se solicitar a associação de um sentimento a cada cor apresentada, solicitou-se a associação de uma palavra a cada cor referida, visto que os participantes revelaram pouca responsividade mediante a tarefa inicialmente proposta.
- Também a atividade principal 3 foi realizada de forma adaptada, de forma a aproveitar a disponibilidade que os participantes demonstraram para partilhar histórias da sua vida no âmbito do tema abordado em sessão.

AA:

- Cumprimentou todos os elementos presentes, aquando a sua chegada, por iniciativa própria.
- Mostrou-se mais envolvido nas atividades realizadas, adotando, inclusivamente, uma postura ativa ao longo das mesmas e nos respetivos momentos de reflexão.
- Demonstrou alguma inibição relativa à partilha de reflexões e histórias pessoais, preferindo ser dos últimos a pronunciar-se, depois de já ter ouvido outros participantes primeiro.

FS:

- Cumprimentou as dinamizadoras por iniciativa própria quando chegou, mas não os restantes participantes.
- Mostrou-se adequadamente participativo.
- Apresentou-se algo apático e pouco focado na sessão, inicialmente – indicando sentir-se cansado. Todavia, progressivamente, envolveu-se ativamente nas atividades realizadas.

RB:

- Mostrou-se adequadamente participativo, apesar de se apresentar introvertido.
- Revelou-se disponível para partilhar histórias associadas à sua vida pessoal, mediante solicitação para tal.
- Despediu-se dos elementos presentes, por iniciativa própria.

RG:

- Não cumprimentou as dinamizadoras por iniciativa própria, mas fê-lo mediante a solicitação de uma das dinamizadoras para tal.
- Procurou o contacto ocular com o outro, de forma adequada, durante as interações sociais em que se encontrou diretamente envolvido.
- Adotou uma postura participativa, embora pouco comunicativa.
- Quando foi dado início à atividade de *feedback* final sobre a sessão, disponibilizou-se, por iniciativa própria, a escrever um aspeto negativo e outro positivo sobre a sua experiência na mesma – acabando, no entanto, por não identificar qualquer aspeto positivo.

Grupo de Oeiras

6.ª Sessão: Síntese Intercalar (Comunicação Interpessoal) e Autoconceito

Registo da Sessão

13/03/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade e de síntese intercalar	Atividade principal 1	Atividade principal 2	Atividade principal 3	Atividade principal 4	Atividade de consciencialização corporal	Atividade e de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓
Observações				Adaptação: Realização de apenas uma ronda da atividade subjacente a uma categoria escolhida pelos participantes			Adaptação: Possibilidade de desenho ou escrita de características descritivas dos participantes			

- As dinamizadoras deram entrada na sala cerca de 20 minutos antes da hora de início da sessão prevista.
- Estiveram presentes 5 participantes (AA, FS, NL, RB e RG), sendo que AA e FS chegaram 5 minutos antes, NL chegou 10 minutos depois, RB chegou 20 minutos depois e RG chegou 30 minutos antes.
- Os participantes anteriores mostraram-se recetivos à inclusão do novo elemento no grupo, apesar de não procurarem interagir com NL por iniciativa própria, mas fazendo-o, mediante solicitação dos dinamizadores para tal, no âmbito das atividades propostas.
- NL também se mostrou recetiva à sua inclusão no grupo, apesar de também não procurar interagir com os restantes participantes por iniciativa própria, mas fazendo-o, mediante solicitação dos dinamizadores para tal, no âmbito das atividades propostas.
- A atividade principal 1 foi realizada, mas de forma adaptada, no sentido em que, em vez de realizarem 4 rondas subjacentes às categorias pré-definidas, realizou-se apenas uma ronda subjacente a uma categoria escolhida pelos participantes – desporto preferido, de forma a reduzir o tempo dedicado a essa atividade, já que a atividade de síntese intercalar se prolongou mais do que o previsto, assim como para permitir aos participantes terem um papel mais ativo no âmbito da definição da atividade a realizar.
- Também a atividade principal 4 foi realizada de forma adaptada, de modo a permitir aos participantes escrever características descritivas dos próprios, ao invés de as desenhar, uma vez que alguns dos participantes referiram não se sentir confortáveis em desenhar o que foi solicitado – NL e RG; procurando-se assim respeitar os limites definidos pelos próprios relativamente às suas ações.

AA:

- Partilhou, revelando algum entusiasmo através da extensão dos seus braços e do aumento do tom de voz, que se qualificou em primeiro lugar para um campeonato nacional de atletismo escolar, que se irá realizar em Faro, nos dias 5 e 6 de abril.
- Manteve-se envolvido nas atividades realizadas, apresentando uma postura ativa ao longo das mesmas, apesar de se revelar algo contido nos momentos iniciais de cada atividade.
- Demonstrou alguma inibição relativa à participação na partilha de reflexões relativas às atividades realizadas.
- Indicou considerar mais difícil pensar no que os outros pensam de si do que no que o próprio pensa de si mesmo.

FS:

- Mostrou-se participativo, apesar de se apresentar algo distraído.
- Referiu sentir-se cansado.
- Indicou considerar mais difícil pensar no que os outros pensam de si do que no que o próprio pensa de si mesmo.

NL:

- Procurou envolver-se de forma mais ativa nas várias tarefas propostas, revelando iniciativa de participação nas mesmas.
- Indicou considerar mais difícil pensar no que a própria pensa sobre si mesma do que no que os outros pensam sobre si.

RB:

- Mostrou-se adequadamente participativo, apesar de se apresentar introvertido.
- Revelou-se disponível para partilhar histórias associadas à sua vida pessoal, mediante solicitação para tal.
- Indicou considerar mais difícil pensar no que o próprio pensa sobre si mesmo do que no que os outros pensam sobre si.
- Despediu-se dos elementos presentes, por iniciativa própria.

RG:

- Não cumprimentou as dinamizadoras por iniciativa própria, mas fê-lo mediante a solicitação de uma das dinamizadoras para tal.

- Apresentou-se participativo e comunicativo.
- Quando foi dado início à atividade de *feedback* final sobre a sessão, disponibilizou-se, por iniciativa própria, a escrever um aspecto negativo e outro positivo sobre a sua experiência na mesma – acabando, no entanto, por não identificar qualquer aspecto positivo.
- Referiu não gostar de pensar em si mesmo.

Grupo de Oeiras
7.ª Sessão: Reconhecimento e Expressão de Sentimentos
Registo da Sessão

20/03/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade de ativação geral	Atividade principal 1	Atividade principal 2	Atividade principal 3	Atividade de consciencialização corporal	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	✓	✓
Observações	<p>Adaptação: identificação, por meio do diálogo, de pistas não verbais e sensações corporais associadas ao reconhecimento e expressão de diversos sentimentos</p>								

- As dinamizadoras deram entrada na sala cerca de 30 minutos antes da hora de início da sessão prevista.
- Estiveram presentes 5 participantes (AA, FS, NL, RB e RG), sendo que AA chegou 5 minutos antes, FS chegou 5 minutos depois da hora prevista, NL chegou à hora de início da sessão, RB chegou 15 minutos depois e RG chegou 10 minutos depois.
- A atividade principal 2 foi realizada, mas de forma adaptada, no momento de introdução da sessão e respetivos temas a serem abordados ao longo da mesma, sendo que os participantes foram incentivados a refletir e partilhar as suas reflexões sobre pistas não verbais e sensações corporais que contribuem para a sinalização da presença de determinados sentimentos.
- Apesar da atividade principal 3 não ter sido realizada, a mesma foi substituída pelo alongamento do período de reflexão e debate sobre os aspetos identificados pelos participantes relativamente ao vídeo apresentado no decurso da atividade principal 1, uma vez que os participantes mostraram interesse em fazê-lo, envolvendo-se, na sua maioria, ativamente na troca de ideias realizada, de acordo com a mediação das dinamizadoras. Assim, os participantes foram incentivados a reconhecer que os sentimentos relativos a determinado acontecimento podem variar de pessoa para pessoa, variando ainda de acordo com o contexto em que se desenrola. Para além disso, foi pedido aos participantes que pensassem em diferentes alternativas de resolução de um mesmo problema que pudessem associar-se ao desenvolvimento de diferentes sentimentos.

AA:

- Manteve-se envolvido nas atividades realizadas, apresentando uma postura ativa ao longo das mesmas, apesar de se revelar algo contido nos momentos iniciais de cada atividade.
- Demonstrou alguma inibição relativa à participação na partilha de reflexões relativas às atividades realizadas.
- Mostrou-se participativo, mas pouco, nas reflexões realizadas, ainda que tenha sido capaz de se manter atento às mesmas.
- Partilhou que tem um irmão que é fotógrafo, tendo mostrado fotografias da autoria do mesmo às dinamizadoras, por iniciativa própria. Nesse âmbito, revelou idolatrar o irmão (afirmando, por exemplo, que tenciona colocar uma fotografia da sua autoria como fundo de ecrã do seu telemóvel), apesar de descrever o mesmo como uma pessoa algo ausente (indicando, por exemplo, que o mesmo nunca fotografou as provas de atletismo do próprio, porque está sempre a trabalhar).

FS:

- Mostrou-se participativo, apesar de se apresentar algo distraído.
- Referiu sentir-se cansado.
- Mostrou-se interessado em aprofundar as reflexões realizadas no âmbito das atividades propostas, procurando inclusivamente partilhar a descrição do seu comportamento geral relativamente a situações do seu quotidiano semelhantes às indicadas nas referidas atividades.
- No momento de saída das dinamizadoras da sala, quando as mesmas se cruzaram com o mesmo à porta do espaço, partilhou sentir-se aborrecido com o facto de não ter encontrado a sua mãe no local esperado à hora de saída da sessão, sendo que a mesma tinha ficado de lhe dar boleia até casa e não estava a atender as tentativas de contacto telefónico do próprio – indicando que tal comportamento vindo da sua mãe já era expectável.

NL:

- Procurou envolver-se de forma mais ativa nas várias tarefas propostas, revelando iniciativa de participação nas mesmas.
- Demonstrou alguma inibição relativa à participação na partilha de reflexões relativas às atividades realizadas.

RB:

- Apresentou-se adequadamente participativo, apesar de se apresentar introvertido.
- Revelou-se disponível para partilhar histórias associadas à sua vida pessoal, mediante solicitação para tal.
- Mostrou-se interessado em aprofundar as reflexões realizadas no âmbito das atividades propostas, procurando inclusivamente partilhar a descrição do seu comportamento geral relativamente a situações do seu quotidiano semelhantes às indicadas nas referidas atividades.

RG:

- Apresentou-se participativo e comunicativo.
- Quando foi dado início à atividade de *feedback* final sobre a sessão, disponibilizou-se, por iniciativa própria, a escrever um aspeto negativo e outro positivo sobre a sua experiência na mesma – acabando, no entanto, por não identificar qualquer aspeto negativo.

Grupo de Oeiras
8.ª Sessão: Gestão do Stress
Registo da Sessão

27/03/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade de ativação geral	Atividade principal 1	Atividade de consciencialização corporal	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Observações			Adaptação: Apresentação de uma forma de deslocação distinta e diferente da utilizada habitualmente por cada elemento				

- As dinamizadoras deram entrada na sala cerca de 30 minutos antes da hora de início da sessão prevista.
- Estiveram presentes 4 participantes (AA, FS, RB e RG), sendo que AA chegou 5 minutos depois da hora prevista, FS chegou 10 minutos depois, RB chegou 35 minutos depois e RG chegou 10 minutos antes. Já a participante NL faltou.
- A atividade de ativação geral foi realizada de forma adaptada, sendo que, ao invés de exclusivamente os dinamizadores definirem a forma de deslocação a ser apresentada em cada momento, foi solicitado aos participantes que contribuíssem para essa definição, pelo que, à vez e quando indicado pelos dinamizadores, o participante selecionado apresentou uma forma de deslocação diferente da utilizada habitualmente e os restantes imitaram a sua realização.
- As restantes atividades foram realizadas conforme o previsto.
- Solicitou-se aos participantes que na próxima sessão tentassem chegar 5 minutos antes da sua hora de início, de forma a que a sessão possa começar à hora prevista.

AA:

- Manteve-se envolvido nas atividades realizadas, apresentando uma postura ativa ao longo das mesmas.
- Demonstrou alguma inibição relativa à participação por iniciativa própria na partilha de reflexões relativas às atividades realizadas, mas, mediante a solicitação para tal por parte dos dinamizadores, revelou-se disponível para participar nas mesmas.

FS:

- Mostrou-se participativo, apesar de se apresentar algo distraído.
- Referiu sentir-se cansado.
- Revelou sentir prazer face à realização de ações que provocam dor a terceiros ou ao próprio, considerando as mesmas como correspondendo a estratégias eficazes para lidar com o stress do que quotidiano.
- Apresentou um pensamento rígido relativamente à identificação de estratégias pró sociais alternativas às estratégias antissociais utilizadas por si para lidar com situações de stress.

NL:

- Não compareceu à sessão.

RB:

- Apresentou-se adequadamente participativo, apesar de se apresentar introvertido.
- Indicou não ser capaz de identificar qualquer situação que atualmente corresponda a uma fonte de stress e foi capaz de identificar situações que no passado lhe provocaram stress.

RG:

- Apresentou-se participativo e comunicativo.
- Contribuiu por iniciativa própria e ativamente na identificação dos conteúdos abordados e atividades realizadas na sessão anterior, revelando ter sido capaz de reter essa informação, de forma bastante completa, até à data.

- Partilhou que, brevemente, voltará a residir com os seus pais em casa dos mesmos, sendo que a preparação da saída da casa de acolhimento, onde se encontra atualmente, já está a ser tratada. Nesse sentido, referiu estar feliz em relação à eventual mudança, visto gostar de estar junto da sua família e não gostar de estar na casa de acolhimento. Para além disso, reforçou a ideia de que, assim que fizer 18 anos, tenciona ir residir e trabalhar na Bélgica, junto da sua tia e primo.

Grupo de Oeiras
9.ª Sessão: Gestão de Críticas e Acusações + Avaliação Intercalar
Registo da Sessão

03/04/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade de ativação geral	Atividade principal 1	Atividade principal 2	Atividade de consciencialização corporal	Aplicação da <i>Checklist</i> para Avaliação de Competências Socioemocionais	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	✓	✓
Observações					Adaptação: permissão da apresentação exclusivamente oral dos pensamentos e comportamentos seleccionados		Apenas FS realizou o preenchimento do questionário		

- As dinamizadoras deram entrada na sala cerca de 30 minutos antes da hora de início da sessão prevista.
- Estiveram presentes 4 participantes (AA, FS, RB e RG), sendo que AA chegou à hora prevista, FS chegou 10 minutos depois da hora prevista, RB chegou 30 minutos depois e RG chegou 5 minutos depois. Já a participante NL faltou.
- A atividade principal 2 foi realizada, mas de forma adaptada, tendo sido dada permissão para que os participantes que não estivessem disponíveis a apresentar por escrito as situações, pensamentos e comportamentos solicitados fizessem a descrição dos tópicos indicados de modo exclusivamente oral – uma vez que RG referiu sentir-se desconfortável com a ideia de escrever na tabela uma situação em que tivesse sido acusado de algo no passado, sendo que, dessa forma, havia risco de terceiros terem acesso a essa descrição. Para além disso, também foi dada permissão que para os participantes se focassem numa situação hipotética e não necessariamente passada, visto que o Afonso referiu ter dificuldades em identificar uma situação em que tivesse sido acusado de algo no passado. Adicionalmente, e dada a falta de tempo para tal, a primeira tarefa prevista, no âmbito da presente atividade, não foi realizada – sendo essa referente à associação de pensamentos e comportamentos a uma atividade pré-definida e atribuída aos participantes aleatoriamente.
- Esclareça-se que foi investido mais tempo do que o previsto à realização da atividade de consciencialização corporal, de modo a permitir que os participantes se envolvessem de forma mais disponível e ativa na sua realização, sendo que, inicialmente, os mesmos revelaram excessiva inibição relativa à exposição comportamental solicitada.
- Quanto ao preenchimento do instrumento de avaliação planeado, e dado o avançar do tempo, os dinamizadores, em conjunto com os participantes, decidiram adiar a sua aplicação para a próxima sessão (após a interrupção correspondente às férias letivas da Páscoa). Todavia, FS optou por completar o questionário antes de se ir embora, uma vez que antecipou que na próxima sessão não conseguiria estar presente (por se encontrar no estrangeiro – Espanha, no âmbito de uma atividade escolar), tal como já tinha mencionado numa das sessões anteriores.

AA:

- Manteve-se envolvido nas atividades realizadas, apresentando uma postura ativa ao longo das mesmas, apesar de se revelar algo contido nos momentos iniciais de cada atividade.
- Mostrou-se limitadamente participativo nas reflexões realizadas, ainda que tenha revelado atento às mesmas.
- Não foi capaz de assumir ativamente a função de assumir eventual desconfiança face à informação transmitida por terceiros, no âmbito da atividade realizada.
- Referiu sentir-se confortável mediante a acusação injusta de alguém quanto a algo que o próprio fez, desvalorizando os sentimentos de terceiros e sobrevalorizando o seu sentimento de alívio, embora tenha sido capaz de reconhecer, posteriormente, que outra pessoa poderia ficar triste, se fosse acusada injustamente.

FS:

- Referiu sentir-se cansado.
- Apresentou-se ativamente participativo.
- Não foi capaz de assumir ativamente a função de representar eventual desconfiança face à informação transmitida por terceiros, no âmbito da atividade realizada.
- Indicou preferir ser arrogante e sarcástico com as pessoas que o acusam injustamente de algo, apesar de reconhecer que essa resposta comportamental pode prejudicar o bem-estar dos outros e não permitir lidar eficazmente com a situação-problema referida.

NL:

- Não compareceu à sessão.

RB:

- Apresentou-se adequadamente participativo, apesar de se apresentar introvertido.

RG:

- Apresentou-se participativo e comunicativo.
- Não foi capaz de assumir ativamente a função de representar eventual desconfiança face à informação transmitida por terceiros, no âmbito da atividade realizada.

Grupo de Oeiras
10.ª Sessão: Gestão do Insucesso

24/04/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Aplicação da <i>Checklist</i> para Avaliação de Competências Socioemocionais	Introdução da sessão	Atividade de ativação geral	Atividade principal 1	Atividade principal 2	Atividade principal 3	Atividade de consciencialização corporal	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓
Observações						Adaptação: realização do debate relativo à atividade no âmbito da reflexão da atividade anterior	Adaptação: realização da atividade de forma exclusivamente oral			

- As dinamizadoras deram entrada na sala 35 minutos antes da hora prevista.
- Estiveram presentes 3 participantes (AA, NL e RG), sendo que AA chegou à hora prevista, NL e RG chegaram 10 minutos antes da hora prevista. Já os participantes FS e RB faltaram. Quanto a FS, o mesmo já tinha avisado, há cerca de 1 mês, que não poderia comparecer à sessão agendada para o presente dia, uma vez que se encontraria no estrangeiro, no âmbito de uma atividade escolar.
- A atividade principal 2 foi realizada de forma adaptada, sendo que a visualização prevista do vídeo e a tarefa de representação gestual de sinais indicadores da presença de receio do insucesso não foram realizadas, tendo apenas sido realizado o debate programado sobre o tema referente ao insucesso, no âmbito da reflexão relativa à atividade anterior – subordinada à análise de histórias de vida de celebridades pautadas não só por experiências de sucesso, como também de insucesso.
- Também a atividade principal 3 foi realizada de forma adaptada, sendo que em vez de serem utilizadas as tabelas previstas como material de apoio à sua realização, foi realizado o debate sobre experiências de insucesso passadas e situações de receio de insucesso atuais, de acordo com as linhas orientadoras pré-definidas e também no âmbito da reflexão relativa à atividade subordinada à análise de histórias de vida de celebridades pautadas não só por experiências de sucesso, como também de insucesso.
- Não existiu tempo suficiente para realizar a atividade de consciencialização corporal prevista, uma vez que as atividades de ativação geral e principal 1, na qual foram fundidas as atividades principais 2 e 3, se prolongou, sendo que os participantes se envolveram de forma ativa na mesma, pedindo, inclusivamente, para repetir a realização da parte inicial da atividade de ativação geral – pelo que foi dada prioridade à continuação e conclusão da mesmas.

AA:

- Manteve-se envolvido nas atividades realizadas, apresentando uma postura ativa ao longo das mesmas.
- Participou de forma comunicativa nos debates temáticos propostos.
- Partilhou que se classificou em 4.º lugar na competição escolar de atletismo – “Mega”, referindo não estar satisfeito com esse resultado e defendendo que teria conseguido ter um desempenho melhor, se não tivesse chovido durante a sua prestação.
- Informou que, no 2.º período letivo, apenas teve nota negativa a Francês.

FS:

- Não compareceu à sessão.

NL:

- Envolveu-se ativamente nas várias tarefas propostas, revelando iniciativa de participação nas mesmas.
- Demonstrou alguma inibição relativa à participação na partilha de reflexões relativas às atividades realizadas.
- Partilhou que se encontra a realizar o primeiro ano de um Curso de Educação e Formação de Estética de 2 anos (que dará equivalência ao 9.º ano de escolaridade), encontrando-se a gostar bastante do mesmo. Ainda assim, indicou que a sua mãe tinha sugerido que fizesse um curso de cozinha, mas que a própria não pensa trocar de curso e planeia fazer um curso profissional (que dê equivalência ao 12.º ano de escolaridade) também na área da estética.
- Informou que está à espera de receber várias notas letivas negativas, brevemente.
- Concordou trazer as folhas de respostas, referentes à sua avaliação inicial (que indicou que já se encontram totalmente preenchidas), na próxima sessão.

RB:

- Não compareceu à sessão.

RG:

- Apresentou-se recetivo, mas pouco participativo, assumindo um papel mais passivo durante a realização de tarefas em grupo.
- Informou desconhecer as suas notas letivas atuais.

Grupo de Oeiras
11.ª Sessão: Gestão da Ira + Síntese Intercalar

08/05/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade de ativação geral	Atividade principal 1	Atividade de síntese intercalar	Atividade de consciencialização corporal	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓
Observações								

- As dinamizadoras deram entrada na sala cerca de 30 minutos antes da hora prevista.
- Estiveram presentes 4 participantes (FS, NL, RB e RG), sendo que FS chegou 5 minutos depois do horário de início da sessão, NL chegou 2 minutos antes desse horário, RB chegou 12 minutos depois e RG chegou 2 minutos depois. Quanto a AA, o mesmo não compareceu à sessão, sendo que o seu pai telefonou à sua TGC, durante a manhã do presente dia, a informar que o mesmo provavelmente faltaria à sessão, uma vez que iria realizar os testes psicotécnicos na sua escola, nessa tarde.
- As atividades planeadas foram realizadas de acordo com a estrutura prevista, embora tenha sido dedicado mais tempo do que o planeado à realização da atividade de ativação geral e da atividade principal 1. A decisão desse prolongamento fundamentou-se no comportamento exibido pelos participantes durante a realização dessas atividades, sendo que os mesmos apresentaram uma inibição significativa relativa à sua participação ativa nas tarefas de *role play* e reflexão propostas no âmbito dessas atividades. Por esse motivo, prolongou-se o tempo de execução das tarefas mencionadas, de modo a permitir que os participantes tivessem mais tempo para se adaptarem à sua realização e se sentirem mais confortáveis para participarem reflexivamente na mesma. Mediante o exposto, a atividade de consciencialização corporal programa acabou por não ser executada, uma vez que não sobrou tempo suficiente para tal.

AA:

- Não compareceu à sessão.

FS:

- Apresentou uma expressão facial algo desagradável, aparentando indícios de aborrecimento, sendo que, quando questionado sobre como se sentia, referiu sentir-se cansado.
- Apresentou alguma inibição relativa à participação nas tarefas propostas, nomeadamente de *role play* e reflexão. Para além disso, revelou dificuldades de concentração – reconhecidas pelo próprio, quando questionado se precisava de algo para se envolver mais na sessão. Ainda assim, após cada incentivo verbal relativo à sua participação nas atividades, demonstrou indícios momentâneos de maior participação nas tarefas, apesar de adotar uma postura predominantemente passiva nesses momentos.
- Partilhou que esteve em Madrid durante 3 dias, no âmbito de uma visita de estudo organizada pela escola, e que gostou da experiência, embora preferisse ter ficado mais tempo “no hotel, a arranjar confusão”, ao invés de “andar a visitar museus”.

NL:

- Apresentou alguma inibição no momento de início das tarefas propostas, nomeadamente de *role play* e reflexão, embora, após incentivo verbal para tal, tenha demonstrado ser capaz de assumir uma participação ativa nas mesmas.
- Revelou ter-se esquecido de trazer as folhas de respostas, referentes à sua avaliação inicial – tal como tinha sido combinado, quando questionada sobre isso. Posto isso, teve a iniciativa de criar um lembrete no telemóvel com a indicação para as trazer na próxima sessão.

RB:

- Apresentou alguma inibição no momento de início das tarefas propostas, nomeadamente de *role play* e reflexão, embora, após incentivo verbal para tal, tenha demonstrado ser capaz de assumir uma participação menos passiva ao longo das mesmas. Assim, embora tenha assumido uma postura introvertida, mostrou-se recetivo, relativamente às tarefas realizadas.

RG:

- Demonstrou alguma inibição no momento de início das tarefas propostas, nomeadamente de *role play* e reflexão, embora, após incentivo verbal para tal, tenha demonstrado ser capaz de assumir uma participação ativa nas mesmas.
- Ainda assim, no que concerne à sua participação nas tarefas de reflexão, revelou alguma resistência relativa ao aprofundamento das ideias apresentadas no âmbito das mesmas. Desse modo, apresentou, de forma quase imediata, como primeira resposta às questões que lhe foram colocadas o seguinte: “não sei”. Todavia, mediante solicitação para que tentasse refletir durante mais tempo, antes de responder, mostrou ser capaz de responder de forma mais completa e menos evasiva.

Grupo de Oeiras
12.ª Sessão: Identificação de Problemas

15/05/2019

Componente da sessão	Atividade de ativação geral	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade principal 1	Atividade principal 2	Atividade principal 3	Atividade principal 4	Atividade de consciencialização corporal	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓
Observações							Adaptação: Análise de 3 imagens em vez de 10			

- As dinamizadoras deram entrada na sala cerca de 40 minutos antes da hora prevista.
- Estiveram presentes 3 participantes (AA, FS e RG), sendo que AA chegou 5 minutos antes do horário de início da sessão, FS chegou 10 minutos depois desse horário e RG 5 minutos depois do mesmo horário. Quanto a NL e RB, esses dois participantes não compareceram à sessão.
- As atividades realizadas decorreram, maioritariamente, de acordo com a sua estrutura previamente planeada. No entanto, a atividade de consciencialização corporal não foi executada, uma vez que as restantes atividades só foram concluídas após o período temporal previsto. Para além disso, a atividade principal 4 também foi realizada de forma adaptada, pelo que em vez de serem analisadas as 10 imagens previstas referentes a problemas sociais, apenas foram analisadas 3 – visto não existir tempo suficiente disponível para analisar as 10 imagens. Tal assim sucedeu, porque a atividade principal 2 prolongou-se mais do que o esperado, sendo que os participantes, inclusivamente, solicitaram a repetição da mesma. Adicionalmente, no momento de reflexão sobre as tarefas realizadas, os participantes revelaram alguma inibição no que respeita à sua participação. Por isso, também esses momentos foram prolongados, de modo a garantir que todos os participantes participavam nos debates proporcionados sobre as tarefas realizadas.

AA:

- Mostrou interesse e empenho nas atividades realizadas, apresentando uma postura ativa ao longo das mesmas.
- Aceitou envolver-se nas reflexões propostas sobre as atividades realizadas, embora de forma algo contida e pouco aprofundada.

FS:

- Indicou sentir-se cansado.
- Participou de forma ativa nas tarefas propostas, apesar de expressar pouco entusiasmo nesse âmbito. Ainda assim, revelou empenho na realização das mesmas.

NL:

- Não compareceu à sessão.

RB:

- Não compareceu à sessão.

RG:

- Aceitou realizar as tarefas propostas, embora tenha participado nas mesmas de forma passiva. Contudo, mostrou-se receptivo ao longo da sessão.

Grupo de Oeiras

13.ª Sessão: Recolha de informações e Definição de objetivos

22/05/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade de ativação geral	Atividade principal 1	Atividade principal 2	Atividade principal 3	Atividade principal 4	Atividade de consciencialização corporal	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Observações						Adaptação: Execução de apenas uma das tarefas consideradas realistas e de uma das tarefas ajustadas, após a sua classificação como irrealista				

- As dinamizadoras deram entrada na sala cerca de 40 minutos antes da hora prevista.
- Estiveram presentes 5 participantes (AA, FS, NL, RB e RG), sendo que AA chegou 10 minutos antes do horário de início de sessão, FS chegou 5 minutos depois desse horário, NL chegou 15 minutos depois desse horário, RB chegou 25 minutos depois do referido horário e RG chegou 5 minutos antes do mesmo.
- As atividades realizadas decorreram, maioritariamente, de acordo com a sua estrutura previamente planeada. Todavia, a atividade principal 3 foi realizada de forma adaptada, sendo que ao invés de serem executadas todas as tarefas consideradas como realistas e todas as tarefas ajustadas pelos participantes, que foram inicialmente consideradas como irrealistas, apenas foi realizada uma de cada, embora todas tenham sido analisadas e discutidas oralmente. As referidas alterações deveram-se ao facto do tempo realmente disponível para a realização das tarefas previstas se mostrar inferior ao previsto, tendo em conta que a atividade de ativação geral e a atividade principal 1 ocuparam mais tempo do que o previsto. Tal aconteceu porque, no âmbito da atividade de ativação geral, os participantes hesitaram relativamente à decisão consensual do conjunto de questões a apresentar relativamente ao objeto que tinham de identificar, procurando garantir que as perguntas feitas os levariam, sem qualquer dúvida ao alcance do sucesso. Também, no âmbito da atividade principal 1, solicitaram mais tempo do que o previsto para a construção do *puzzle*, sendo que reconheceram estar com dificuldades em definir a posição das peças mais pequenas. Acrescente-se que, inicialmente, recusaram o acesso à imagem completa que deveriam reproduzir através da construção do *puzzle*; mas, posteriormente, concordaram em visualizar a mesma, acabando por pedir que a mesma fosse mantida disponível para consulta. Adicionalmente, note-se que os participantes distribuíram tarefas entre si e procuraram coordenar as suas ações, procurando realizar a atividade em equipa. Ainda assim, dado que já tinha sido ultrapassado o tempo previsto para a realização da tarefa, os participantes aceitaram interromper a sua realização, ficando a faltar completar o *puzzle* com as peças mais pequenas.

AA:

- Mostrou interesse e empenho nas atividades realizadas, apresentando uma postura ativa ao longo das mesmas.
- Demonstrou resistência/inibição relativa à realização de tarefas de *role-play*.
- Aceitou envolver-se nas reflexões propostas sobre as atividades realizadas, embora de forma algo contida e pouco aprofundada.

FS:

- Participou de forma ativa nas tarefas propostas, apesar de expressar pouco entusiasmo nesse âmbito. Ainda assim, revelou empenho na realização das mesmas.
- Demonstrou resistência/inibição relativa à realização de tarefas de *role-play*.
- Aceitou envolver-se nas reflexões propostas sobre as atividades realizadas, embora de forma algo contida e pouco aprofundada.

NL:

- Apresentou alguma inibição no momento de início das tarefas propostas, nomeadamente de *role play* e reflexão, embora, após incentivo verbal para tal, tenha demonstrado ser capaz de assumir uma participação ativa nas mesmas.
- Revelou ter-se esquecido de trazer as folhas de resposta, referentes à sua avaliação inicial – tal como tinha sido combinado, quando questionada sobre isso. Indicou que as traria na próxima sessão.
- Levou as folhas de resposta referentes à sua avaliação intercalar para preencher e trazer na próxima sessão.

RB:

- Apresentou alguma inibição no momento de início das tarefas propostas, nomeadamente de *role play* e reflexão, embora, após incentivo verbal para tal, tenha demonstrado ser capaz de assumir uma participação ativa ao longo das mesmas. Assim, embora tenha assumido uma postura introvertida, mostrou-se recetivo, relativamente às tarefas realizadas.

RG:

- Informou que teria de sair mais cedo, de modo a conseguir estar em Algés, às 16h30, para iniciar o seu trabalho comunitário.

- Aceitou realizar as tarefas propostas, embora tenha participado nas mesmas de forma passiva, ainda que recetiva.
- Demonstrou resistência/inibição relativa à realização de tarefas de reflexão.
- Na sequência de uma conversa iniciada pelas dinamizadoras com o grupo sobre o dia em que terminariam as aulas do presente ano letivo, pediu para falar com uma das dinamizadoras a sós e partilhou que não tem ido às aulas e que a sua TGC já estava a par da situação.
- Saiu da sessão às 15h45.

Grupo de Carnaxide

14.ª Sessão: Procura, Análise e Seleção de Alternativas

29/05/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade de ativação geral	Atividade principal 1	Atividade principal 2	Atividade de consciencialização corporal	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Observações								

- A dinamizadora deu entrada na sala cerca de 30 minutos antes da hora prevista.
- Estiveram presentes 4 participantes (AA, FS, RB e RG), sendo que AA chegou à hora de início de sessão, FS chegou 5 minutos depois desse horário, RB chegou 25 minutos depois do referido horário e RG chegou 5 minutos depois da hora prevista. Quanto à participante NL, note-se que a mesma não compareceu à sessão.
- As atividades realizadas decorreram de acordo com a sua estrutura previamente planeada. Ainda assim, saliente-se que os participantes, na sua maioria, apresentaram alguma resistência/inibição relativamente à realização da atividade de ativação geral, revelando dificuldades em explorar a utilização do seu pensamento criativo.

AA:

- Partilhou que considerou que a última sessão foi menos cativante do que o habitual, visto que não se mexeram tanto como habitualmente, passando a maior parte do tempo sentados a realizar as tarefas propostas.
- Mostrou interesse e empenho nas atividades realizadas, apresentando uma postura ativa ao longo das mesmas.
- Demonstrou resistência/inibição relativa à realização de tarefas de atribuição de propriedades fictícias a objetos reais.
- Aceitou envolver-se nas reflexões propostas sobre as atividades realizadas, embora de forma algo contida e pouco aprofundada.

FS:

- Apresentou uma expressão facial e postura corporal pouco recetivas às interações sociais. Quando questionado se estava tudo bem consigo, indicou que se sentia desconfortável devido ao calor incomodativo que caracterizava o presente dia.
- Participou de forma ativa nas tarefas propostas, apesar de expressar pouco entusiasmo nesse âmbito. Ainda assim, revelou empenho na realização das mesmas.
- Demonstrou alguma passividade relativa ao começo da realização de tarefas de atribuição de propriedades fictícias a objetos reais.
- Aceitou envolver-se nas reflexões propostas sobre as atividades realizadas, embora de forma algo contida e pouco aprofundada.

NL:

- Não compareceu à sessão
- - A sua TGC indicou que a instituição de acolhimento da jovem enviou um email a informar que a mesma não iria comparecer à sessão, visto ter de se apresentar no Centro de Saúde.

RB:

- Apresentou alguma inibição no momento de início das tarefas propostas, embora, após incentivo verbal para tal, tenha demonstrado ser capaz de assumir uma participação ativa ao longo das mesmas. Assim, embora tenha assumido uma postura introvertida, mostrou-se recetivo, relativamente às tarefas realizadas.

RG:

- Aceitou realizar as tarefas propostas, embora tenha participado nas mesmas de forma pouco expressiva, apresentando pouca iniciativa no âmbito da realização das mesmas.
- Demonstrou resistência/inibição relativa à realização de tarefas de atribuição de propriedades fictícias a objetos reais e de tarefas de reflexão.
- Quando questionado, esclareceu que teria de sair sempre mais cedo, de modo a conseguir estar em Algés, às 16h30, para iniciar o seu trabalho comunitário.
- Saiu da sessão às 15h45.

Grupo de Oeiras

15.ª Sessão: Realização, Execução e Avaliação de Planos

05/06/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade de ativação geral	Atividade principal 1	Atividade de síntese intercalar	Atividade de síntese global	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Observações				Adaptação: realização individual da atividade		Adaptação: conclusão do plano iniciado pelo outro grupo de intervenção		

- As dinamizadoras deram entrada na sala cerca de 40 minutos antes da hora prevista.
- Estiveram presentes 5 participantes (AA, FS, NL, RB e RG), sendo que AA chegou 5 minutos antes do horário de início de sessão, FS chegou 10 minutos depois desse horário, NL chegou 20 minutos depois do mesmo horário, RB chegou 30 minutos depois desse e RG 65 minutos depois do mesmo.
- As atividades realizadas decorreram de acordo com a sua estrutura previamente planeada. Ainda assim, saliente-se que os participantes, na sua maioria, apresentaram alguma resistência/inibição relativamente à realização da atividade
- Todavia, a atividade principal 1 foi realizada de forma adaptada, sendo que, ao invés do plano de construção e a própria construção serem realizados em equipa, os participantes optaram por os realizar individualmente. Ainda assim, o participante FS, após concluir as suas tarefas e mediante a sugestão da dinamizadora para tal, aceitou colaborar com os restantes participantes (AA e NL) no término das suas tarefas.
- Para além disso, refira-se que a atividade principal 1 foi realizada antes da atividade de ativação geral. Tal foi assim decidido pela dinamizadora no momento, visto que, na altura de início da atividade, só se encontravam 2 participantes presentes. Desse modo, a atividade de ativação geral foi adiada, para que fosse realizada numa altura em que estivessem mais participantes presentes.
- Assim, foi realizada após a atividade principal 1, quando se encontravam 4 participantes presentes. No entanto, os participantes, na sua maioria, apresentaram significativa resistência/inibição relativamente à realização da atividade – revelando uma participação pouco recetiva e ativa, no âmbito da mesma.
- Já definição de atividades, prevista no âmbito da atividade de síntese global, foi realizada a partir do ponto em que o grupo de Carnaxide interrompeu a tarefa, de modo a concluir o plano de sessão iniciado pelos participantes desse grupo. Tal assim aconteceu para que ambos os grupos de intervenção pudessem colaborar entre si, ainda que indiretamente, na preparação de um mesmo projeto.

AA:

- Comentou que não acha tão interessante realizar as atividades propostas sem a presença de outros participantes.
- Partilhou que considerou que a última sessão foi menos cativante do que o habitual.
- Mostrou interesse e empenho nas atividades realizadas, apresentando uma postura ativa ao longo das mesmas.
- Demonstrou resistência/inibição relativa à realização de tarefas de exploração de possibilidades de movimento e colocação do corpo.
- Participou de forma contida e pouco aprofundada nas reflexões propostas sobre as atividades realizadas.
- Revelou pouco entusiasmo relativo à participação na cerimónia de encerramento do Programa “Endireita”, depois de lhe ter sido explicado em que consistiria a mesma.
- Nota: Entrevista final a AA agendada para 12 de junho, às 14h30, em Oeiras, visto que a sua mãe não o conseguirá levar a Caxias, no dia 11 de junho.

FS:

- Afirmou sentir-se cansado.
- Participou de forma ativa nas tarefas propostas, apesar não expressar entusiasmo nesse âmbito, mostrando-se, inclusivamente, algo contrariado. Para além disso, adotou uma postura de oposição/desafio relativamente às solicitações da dinamizadora, procurando formas de contornar as mesmas – ainda que acabando por dar resposta a essas.
- Demonstrou resistência/inibição relativa à realização de tarefas de exploração de possibilidades de movimento e colocação do corpo.
- Participou de forma contida e pouco aprofundada nas reflexões propostas sobre as atividades realizadas.
- Revelou pouco entusiasmo relativo à participação na cerimónia de encerramento do Programa “Endireita”, depois de lhe ter sido explicado em que consistiria a mesma.

NL:

- Indicou que pensava que a sessão só começava às 15h30, justificando assim o seu atraso.

- Quando questionada sobre o assunto, indicou que a sua educadora não se lembrava onde tinha guardado as folhas de respostas dos instrumentos de avaliação – que a própria levou para preencher. Ainda assim, referiu ter preenchido as folhas relativas à sua avaliação inicial, mas não as folhas relativas à sua avaliação intercalar.
- Aceitou realizar as tarefas propostas. No entanto, apresentou alguma inibição no momento de início das mesmas, referindo não compreender e não ser capaz de as fazer. Ainda assim, após incentivo verbal para tal, demonstrou ser capaz de as realizar.
- Demonstrou resistência/inibição relativa à realização de tarefas de exploração de possibilidades de movimento e colocação do corpo.
- Participou de forma contida e pouco aprofundada nas reflexões propostas sobre as atividades realizadas.
- Revelou interesse em participar na cerimónia de encerramento do Programa “Endireita”, apesar de apenas terminar as aulas às 17h30 do dia da mesma.

RB:

- Apresentou alguma inibição no momento de início das tarefas propostas, embora, após incentivo verbal para tal, tenha demonstrado ser capaz de assumir uma participação ativa ao longo das mesmas. Assim, embora tenha assumido uma postura introvertida, mostrou-se recetivo, relativamente às tarefas realizadas.

RG:

- Aceitou realizar as tarefas propostas, embora tenha participado nas mesmas de forma pouco expressiva, apresentando pouca iniciativa no âmbito da realização das mesmas.
- Explicou que se atrasou porque foi às compras com uma educadora e colega seus, antes da sessão.

Grupo de Oeiras
16.ª Sessão: Avaliação Final – Parte I

11/06/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Leitura do Consentimento Informado, Livre e Esclarecido	Atividade de síntese global (continuação)	Aplicação do Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal/ <i>Cantril Ladder</i> /Entrevista final	Aplicação da <i>Checklist</i> para Avaliação de Competências Socioemocionais/ <i>Beck Youth Inventories</i> /Entrevista final	Aplicação da Ficha de Avaliação do Impacto do Programa/Entrevista final	Construção do diário de bordo	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Observações										

- A sessão realizou-se numa das salas da Equipa Lisboa 1, em Caxias, reunindo elementos dos grupos de intervenção de Carnaxide e Oeiras.
- Uma das dinamizadoras deu entrada na sala à hora prevista, enquanto a segunda dinamizadora, que se disponibilizou a estar presente, chegou cerca de 15 minutos depois da hora prevista, devido a outros compromissos profissionais que apresentou e sobre os quais informou previamente.
- Estiveram presentes 4 participantes (ES, JM, FS e RG), sendo que chegaram à hora prevista. AA e NL não compareceram à sessão, tal como já tinham informado previamente que aconteceria, sendo que a mãe de AA não se encontrou disponível para o levar até ao espaço da sessão e NL se encontrou em horário letivo. RB também não compareceu à sessão, mas não indicou previamente que iria faltar.
- As atividades realizadas decorreram, maioritariamente, de acordo com a sua estrutura previamente planeada. Assim, a leitura do consentimento de participação no estudo e a atividade de síntese global associada à construção de um eventual plano de sessão do programa foi concluída por todos os intervenientes, conjuntamente. Posteriormente, ES e JM completaram o preenchimento do IPEPC, CACSE e FAIP, assim como a construção do diário de bordo; enquanto FS e RG concluíram as suas entrevistas finais e o preenchimento da CL e BYI. Contudo, FS e RG não iniciaram a construção do diário de bordo, dada a falta de tempo para tal.
- Apesar dos participantes dos diferentes grupos de intervenção não estarem habituados à presença de outros elementos nas suas sessões, todos revelaram aceitar a presença dos restantes, mostrando-se disponíveis para o desencadeamento de interações sociais.

ES:

- Concluiu a avaliação final.
- Referiu reconhecer FS, sendo que já tinha frequentado a mesma escola do que ele – ainda que FS tenha indicado não se recordar de ES.
- Procurou interagir com os seus pares.

JM:

- Concluiu a sua avaliação final.
- Dirigiu as suas tentativas de interação às dinamizadoras, apesar de responder adequadamente às tentativas de interação de ES.

AA:

- Não compareceu à sessão

FS:

- Completou a sua entrevista final, colaborando na sua realização.
- Concluiu o preenchimento da CL e BYI.
- Respondeu adequadamente às tentativas de interação de ES.

NL:

- Não compareceu à sessão

RB:

- Não compareceu à sessão

RG:

- Completou a sua entrevista final, colaborando na sua realização.
- Concluiu o preenchimento da CL e BYI.
- Apresentou-se mais reservado, apesar de responder adequadamente às tentativas de interação dos restantes elementos.

Grupo de Oeiras
17.ª Sessão: Avaliação Final – Parte II

12/06/2019

Componente da sessão	Revisão da sessão anterior	Introdução da sessão	Atividade de síntese global (continuação)	Aplicação do Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal/ <i>Cantril Ladder</i> /Entrevista final	Aplicação da <i>Checklist</i> para Avaliação de Competências Socioemocionais/ <i>Beck Youth Inventories</i> /Entrevista final	Aplicação da Ficha de Avaliação do Impacto do Programa/Entrevista final	Construção do diário de bordo	Atividade de consciencialização corporal	Atividade de <i>feedback</i>	Conclusão da sessão
Realização	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓
Observações										

- As dinamizadoras deram entrada na sala cerca de 30 minutos antes da hora prevista.
- Estiveram presentes 4 participantes (AA, FS, NL e RB). AA chegou 30 minutos mais cedo, tal como previamente combinado, para a realização da sua entrevista final. FS e RB chegaram cerca de 5 minutos depois da hora prevista, enquanto NL chegou cerca de 10 minutos após a hora prevista. RG não compareceu à sessão.
- As atividades realizadas decorreram, maioritariamente, de acordo com a sua estrutura previamente planeada. Todavia, dada a falta de tempo para tal, a atividade de consciencialização corporal não foi realizada.

AA:

- Completou a sua entrevista final, colaborando na sua realização.
- Concluiu o preenchimento da CL, BYI, IPEPC, CACSE e FAIP.

FS:

- Concluiu o preenchimento do IPEPC, CACSE e FAIP.

NL:

- Completou a sua entrevista final, colaborando na sua realização.
- Concluiu o preenchimento da CL, BYI, IPEPC, CACSE e FAIP.

RB:

- Completou a sua entrevista final, colaborando na sua realização.
- Concluiu o preenchimento da CL, BYI, IPEPC, CACSE e FAIP.

RG:

- Não compareceu à sessão.

Anexo L-L – Registos das sessões de MM

Os registos das oito sessões individuais de intervenção psicomotora, subordinadas à aplicação do programa “Endireita”, realizadas com MM encontram-se de seguida:

MM

1.ª sessão individual de intervenção psicomotora:

Apresentação e Avaliação inicial – parte 1

Registo da Sessão

18/02/2019

- Foi feita a introdução do programa “Endireita”.
- Foram feitas atividades de “quebra-gelo” associadas à partilha dos nossos nomes, interesses e preferências.
- Aceitou realizar as atividades propostas.
- Mostrou-se participativo, ainda que tenha assumido uma postura mais recetiva do que ativa, sem demonstrar iniciativa.
- Foram aplicados os seguintes instrumentos de avaliação: *Cantril Ladder* e *Beck Youth Inventories*.
- Partilhou que o pai foi para Amesterdão na passada 6.ª feira, 15/02/2019, mas que têm falado por videochamada.
- Indicou que uma das suas professoras faleceu no decurso de um acidente de viação: “fiquei triste (...) dava-me as respostas no teste (...) ajudava-me e aos meus colegas”.
- Próxima sessão agendada para 11/03/2019, às 9h30.

MM

2.^a sessão individual de intervenção psicomotora: Comunicação não verbal e Avaliação inicial – parte 2 Registo da Sessão

11/03/2019

- Foi realizado um “jogo de memória” associado à discriminação e reconhecimento de emoções, através de expressões faciais/posturais, e à identificação de estratégias para lidar com as mesmas, assim como de situações do dia-a-dia do próprio em que essas emoções surgem.
- Aceitou realizar as atividades propostas.
- Participou de uma forma ativa e comunicativa na realização das tarefas.
- Partilhou por iniciativa própria histórias da sua vida que associou aos conteúdos abordados.
- Mostrou-se envolvido nas reflexões realizadas em conjunto sobre os conteúdos abordados, procurando dar a sua opinião, questionar o outro sobre a sua opinião e comparar ambas.
- Foi aplicado o seguinte instrumento de avaliação: *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais.
- Partilhou que a sua mãe e o seu irmão foram para Amesterdão, no dia 01/03/2019.
- Referiu que ambos os pais já se encontram empregados, em Amesterdão; o irmão ainda não retomou as aulas.
- Afirmou que fala diariamente com a família através das redes sociais virtuais.
- Partilhou que só irá viver para Amesterdão depois de concluir o 12.º ano, tal como ficou decidido com a sua mãe.
- Assinalou que a sua avó também pondera ir para Amesterdão.
- Declarou que tenciona realizar um curso relacionado com aviões, como o de assistente de bordo, por exemplo.
- Antecipou que entre 8 e 14 de maio de 2019 estará em Amesterdão, no âmbito de uma visita à sua família.
- Mencionou o seguinte, apresentando um discurso desanimado/frustrado: “vou passar o meu dia de anos sozinho”.
- Próxima sessão agendada para 25/03/2019, às 9h15.

25/03/2019

- Não compareceu à sessão.
- Tentativa de contacto telefónico para o próprio, às 9h30: *voicemail*.
- Envio de SMS: reagendamento da sessão para 01/04/2019, às 9h15.

MM

3.ª sessão individual de intervenção psicomotora:

Escuta ativa e Questionamento

Registo da Sessão

01/04/2019

- Justificou, por iniciativa própria, a falta à sessão anterior, explicando que tinha sido convocado para estar presente numa audiência em Tribunal - à qual foi acompanhado pela tia. Indicou que referiram que o processo em análise seria arquivado, desde que o jovem se compromettesse a não praticar atos delituosos.
- Explicou também que trocou de telemóvel, mas perdeu o cartão SIM, na semana passada, pelo que não viu o SMS enviado pela Equipa sobre o reagendamento da sessão; tendo sido a sua Diretora de Turma que o avisou sobre esse, após ter sido contactada pela Equipa.
- Esclareceu que, atualmente, vive com a avó, em Oeiras.
- Foi realizada uma atividade de mímica associada à comunicação não verbal, escuta ativa e questionamento, e ainda uma atividade de *role play* associada à identificação de estratégias de comunicação favoráveis à promoção da escuta ativa.
- Aceitou realizar as atividades propostas.
- Participou de forma ativa e comunicativa na realização das tarefas.
- Revelou interesse e entusiasmo na realização de determinadas tarefas, solicitando a repetição da sua execução.
- Mostrou-se envolvido nas reflexões realizadas em conjunto sobre os conteúdos abordados, respondendo de forma pertinente às questões colocados sobre esses.
- Foi aplicado o seguinte instrumento de avaliação: Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal.
- Partilhou que tem uma lesão no dedo do pé, que sofreu enquanto jogava futebol na escola, tencionando ficar 2 semanas sem andar de *skate*, para recuperar melhor.

- Reparou que existia algo diferente na voz da dinamizadora, tendo questionado o que se passava com a sua voz, pelo que lhe foi explicado que a dinamizadora se encontrava ligeiramente constipada.
- Próxima sessão agendada para 08/04/2019, às 9h30.

MM

4ª sessão individual de intervenção psicomotora:

Entrega e receção de Feedback e Elogios

Registo da Sessão

08/04/2019

- Foi realizada uma atividade de *role play* associada à entrega e receção de feedback e uma atividade de construção de uma estrela de papel associada à entrega e receção de elogios.
- Aceitou realizar as atividades propostas.
- Participou de forma ativa e comunicativa na realização das tarefas.
- Partilhou por iniciativa própria histórias da sua vida que associou aos conteúdos abordados e aderiu à reflexão sobre os mesmos, de acordo com as ideias apresentadas inicialmente sobre o tema da sessão.
- Mostrou-se envolvido nas reflexões realizadas em conjunto sobre os conteúdos abordados, respondendo de forma pertinente às questões colocadas sobre os mesmos – apesar de ter revelado pouca iniciativa nesse âmbito.

MM

5.ª sessão individual de intervenção psicomotora:

Expressão de desacordo e Síntese intercalar

Registo da Sessão

22/04/2019

- Referiu que teve 3 negativas, no 2.º período letivo do 9.º ano de escolaridade, nomeadamente a Português, Matemática e Geografia. Indicou não concordar totalmente com a nota obtida a Português, já que considerou que, embora tenha tido insuficiente num teste, teve suficiente nos restantes e fez todos os trabalhos de casa.
- Afirmou que tem mantido um contacto telefónico frequente com a sua mãe.

- Referiu achar que a bicicleta que comprou no OLX, após vender a sua anterior bicicleta, correspondeu a um artigo previamente “roubado”.
- Confirmou que vai visitar os seus pais a Amesterdão de 8 a 15 de maio de 2019.
- Assinalou que a tia lhe deu o recado da sua Diretora de Turma sobre dever procurar justificar as faltas às aulas dadas ao longo do 2.º período, para evitar que sejam classificadas como injustificadas.
- Foi realizada uma atividade de associação de cores a movimentos, objetos e sentimentos, assim como uma atividade de síntese intercalar baseada na associação de imagens aos nomes dos temas abordados em sessão até então, no âmbito do módulo da comunicação interpessoal.
- Aceitou realizar as atividades propostas.
- Participou de forma ativa e comunicativa na realização das tarefas.
- Partilhou experiências pessoais associadas à reflexão feita obre os conteúdos abordados.
- Relembrou eficazmente os principais aspetos referentes aos temas apresentados até então.

MM

6.ª sessão individual de intervenção psicomotora:

Avaliação intercalar e Autoconceito

Registo da Sessão

06/05/2019

- Chegou 15 minutos atrasado, tendo procurado justificar por iniciativa própria o seu atraso, indicando que perdeu o comboio.
- Confirmou que vai com os seus avós para Amesterdão no dia 08/05/2019 e assinalou não estar “muito entusiasmado” relativamente à viagem de avião.
- Partilhou que obteve classificação de Suficiente no 1.º teste de Matemática do 3.º período letivo.
- Foi aplicado o seguinte instrumento de avaliação: *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais.
- Foi realizada uma atividade de identificação verbal de características pessoais e, depois, uma atividade de desenho do próprio - primeiro, de acordo com a sua auto percepção e, seguidamente, de acordo com a sua análise da percepção dos outros em relação a si mesmo.

- Aceitou realizar as atividades propostas.
- Participou de forma ativa e comunicativa na realização das tarefas.
- Envolveu-se de modo reflexivo nos debates proporcionados, respondendo adequadamente às questões colocadas e fazendo perguntas relacionadas com os conteúdos abordados.
- Partilhou sentir dificuldades relativamente à identificação das suas próprias características, sobretudo, qualidades pessoais.
- Revelou um comportamento perfeccionista no âmbito da atividade de desenho; tendo indicado, antes de iniciar a atividade, não considerar ser capaz de “desenhar bem”.
- Próxima sessão agendada para 20/05/2019, às 9h.

20/05/2019

- Não compareceu à sessão.
- Tentativa de contacto telefónico para o próprio: *voicemail*.
- Contacto telefónica para a sua tia: conseguiu entrar em contacto com o próprio, sendo que o mesmo a informou de que faltou à sessão porque adormeceu.
- A sua tia ficou de informar o próprio de que a sessão foi reagendada para 27/05/2019, às 9h.

MM

7.ª sessão individual de intervenção psicomotora:

Reconhecimento e expressão de sentimentos

Registo da Sessão

27/05/2019

- Indicou que esteve em Amsterdão de 8 a 15 de maio de 2019, tendo ido com os seus avós visitar a sua família. Durante esse período, os seus pais estiveram, maioritariamente, a trabalhar, pelo que o próprio esteve a passear com os seus tios, primos e avós. Contudo, referiu que ficou triste por não ter passado mais tempo com os seus pais e irmão.
- Afirmou que tem ocupado os seus tempos livres com passeios de bicicleta, embora não dê esses passeios desde há dois dias, uma vez que faltam peças à sua bicicleta.

- Partilhou que termina as aulas a 5 de junho de 2019 e que realizará os Exames Nacionais de Português e Matemática a 21 e 27 de junho, respetivamente.
- Esclareceu que tem como se deslocar até à FMH, para participar na cerimónia de encerramento do programa.
- Confirmou que quer continuar a realizar as sessões com uma periodicidade quinzenal.
- Assinalou que estará disponível para realizar a sua entrevista final, no dia 11 de junho de 2019.
- Foi realizada uma atividade de visualização e análise de um vídeo sobre o reconhecimento e expressão de sentimentos.
- Também foi realizada uma atividade de *role play* associada à representação não verbal/gestual de acontecimentos relativos a determinados sentimentos.
- Por fim, foi ainda realizada uma atividade de desenho referente ao reconhecimento e expressão de sentimentos e à descrição de situações que poderiam estar na sua origem.
- Aceitou realizar as tarefas propostas e participou de forma ativa e comunicativa na realização das mesmas.
- Envolveu-se reflexivamente nos debates proporcionados, respondendo às questões colocadas e partilhando histórias pessoais referentes aos conteúdos abordados em sessão.
- Próxima sessão agendada para 11/06/2019, às 9h.

11/06/2019

- Não compareceu à sessão.
- Contacto telefónico para o próprio: informou que achava que a sessão tinha sido agendada para dia 13 de junho de 2019, pelo que a mesma foi reagendada para esse dia, 13/06/2019, às 9h.

MM

8.ª sessão individual de intervenção psicomotora:

Síntese global, Entrevista final e Avaliação final

Registo da Sessão

13/06/2019

- Justificou que não compareceu à sessão no horário inicialmente previsto porque adormeceu.
- Referiu estar interessado em realizar um curso profissional de Turismo/Hotelaria, após concluir o 9.º ano. Contudo, considerou que a escola de Carcavelos não dispõe de curso profissional na área, pelo que prefere a escola de São João do Estoril, visto achar que é mesmo uma escola de hotelaria com oferta de estágios. Explicou que ainda não foi a essa escola confirmar as informações, porque a sua tia ainda não teve disponibilidade para o levar até lá. Concordou que iria tentar ir até essa escola sozinho e solicitar o formulário de inscrição na mesma.
- Confirmou que vai fazer Exames Nacionais de Português e Matemática, sendo que vai ter aulas de preparação para esses nos dias 12, 14 e 18 de junho de 2019, num horário a definir entre as 8h30 e as 12h30.
- Foram aplicados os seguintes instrumentos de avaliação: Entrevista Final ao Participante, *Cantril Ladder*, *Beck Youth Inventories*, *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais, Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal e Ficha de Avaliação do Impacto do Programa.
- Colaborou na realização da sua avaliação final – contudo, no âmbito do preenchimento dos instrumentos de avaliação, nomeadamente da *Checklist* para Avaliação de Competências Socioemocionais, referiu que selecionou algumas respostas “à toa, à pressa”.
- Nota: todos os instrumentos referidos foram aplicados sucessivamente, tornando o processo de resposta aos mesmos mais exaustivo
- Ficou de confirmar a sua presença na cerimónia de encerramento do programa, contactando a Equipa telefonicamente ou por SMS no dia seguinte.

Anexo M-M – Entrevistas finais aos participantes

As entrevistas finais realizadas aos participantes ES, JM, AA, FS, RB, RG e MM, individualmente, apresentam-se de seguida.

Entrevista Final ao Participante

Programa “Endireita” 2019 – Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Nome: **ES**

Idade: **15** Ano de nascimento: **2003**

Data da entrevista: **03/06/2019** (entrevista presencial)

Apresentação, História de Vida

1. Se lhe pedissem que apresentasse quem é, o que é que diria?
O meu nome (...) Eu sou o [REDACTED], tenho 15 anos.
2. Se lhe pedissem que contasse a sua história de vida, o que é que diria?
Não sei (...) A minha vida é normal (...) vou às à escola como os outros (...) ir ao programa é algo diferente da vida dos outros.
3. Se lhe pedissem que contasse os acontecimentos que o trouxeram até aqui (este momento, este programa, etc.), o que é que diria?
Porcaria (...) Fiz m* (...) Portei-me mal e isso... crimes (...) Não devia ter feito.***

Família

4. O que é que pensa sobre a sua família/relações familiares? Porquê?
[satisfeito/insatisfeito; feliz/desiludido; qualidade da relação com as pessoas que vivem consigo/familiares que lhe são mais próximos; existência de conflitos com os mesmos]
É boa (...) Gosto dos meus pais (...) Não vejo muito os outros familiares (...) Tenho irmãos, mas são só da parte do pai (...) só estive com eles uma vez (...) Nunca conheci os meus avós (...) morreram (...) Tenho uma tia (...) mas já não a vejo há imenso tempo.
5. Que oportunidades acha que lhe foram proporcionadas pela sua família ao longo do tempo e a que oportunidades acha que não teve acesso por falta de apoio familiar? Porquê?

Estudar, acho eu [é uma oportunidade proporcionada pela família] (...) porque sou obrigado (...) os meus pais obrigam-me a ir (...) às vezes são exigentes. Nenhuma [oportunidade a que não tive aceso por falta de apoio familiar].

6. Com quem mora atualmente?

Mãe e pai

7. Como descreveria o espaço onde reside atualmente? [moradia, apartamento, quinta; comprada, alugada, emprestada, habitação social]

Tem muitos bandidos [o bairro] (...) O meu prédio... a maioria é já reformados...ficam na sombra (...) A minha vizinha de baixo está sempre a gritar ... com o filho dela (...) Não há confusões no meu prédio (...) Queria que o meu quarto fosse maior (...) Não passo muito tempo na sala... estou sempre sozinho (...) Os meus pais são chatos, estão sempre a entrar no meu quarto... às vezes fico chateado.

8. De entre as pessoas que vivem consigo, quais é que se encontram empregadas e em que área?

Os meus pais gerem um café em conjunto, sem mais empregados (...) de 2.^a a domingo. Almoço sempre no café deles.

Tempos livres

9. Costuma ter tempos livres? Quando?

Sim (...) Quando não tenho testes e aos fins de semana... Depois das aulas.

10. Como é que costuma ocupar os seus tempos livres?

A fazer muitas coisas... jogar (...) PC e PlayStation... ir à rua... com os meus amigos (...) Ficamos a falar.

11. Que outra(s) atividade(s) de ocupação de tempos livres gostaria de experimentar?
Porquê? Porque é que ainda não o fez?

Não sei (...) Não gostava de experimentar mais nada (...) Já experimentei natação e futebol, mas não gostava de voltar a praticar... não sou assim tão bom.

História clínica

12. Tem algum problema de saúde? Se sim... Qual? Desde quando?

Tem Diabetes Tipo I*, que foi diagnosticada aos 14 anos [dezembro de 2017 – primeiros indícios (muita sede) → fevereiro de 2018 – diagnóstico no hospital]; alergia a chocolate.

***A sua mãe teve diabetes durante a gravidez.**

13. Tem ou teve algum acompanhamento psicológico/psiquiátrico? Há quanto tempo/durante quanto tempo? Porquê?

Já fui uma vez ... para aí há um ano (...) A psicóloga está sempre a chatear-me [para ir] (...) Não fui mais, porque não gostei... achei a psicóloga chata e que saía mais tarde da escola por causa disso.

14. Toma ou tomou algum tipo de medicação com regularidade? Qual? Há quanto tempo/durante quanto tempo?

Entre os 5.º e 6.º anos de escolaridade, tomou ritalina “para ficar mais calmo”.

15. Teve algum internamento psiquiátrico? Em que circunstâncias? Durante quanto tempo?

Teve um internamento hospitalar (não psiquiátrico) de 2 semanas, na sequência do diagnóstico de diabetes.

Assim que descobriram o que tinha, fui internado (...) Não tinha nada para fazer, ficava a ver TV... já não tinha sede.

16. Alguém na sua família apresenta problemas no âmbito da saúde mental?

Os seus familiares não têm problemas de saúde

Autopercepções

17. Como é que se descreve?

***Sou alto, sou gordinho, sou castanho...ya (...) Acho que sou engraçado (...)
Chateio-me rápido.***

18. Quais são as suas melhores características? Porquê?

Ser alto...porque... sei lá... chego às cenas... ser alto é fixe, acho eu... tipo, não sou assim tão alto (...) Ser engraçado, porque os meus amigos estão sempre a rir... gosto de os fazer rir.

19. Quais são as suas características menos boas? Porquê?

Gosto de gozar com as pessoas (...) [É uma característica menos boa] porque elas ficam tristes (...) Não [antecipo que os meus amigos vão ficar tristes].

20. O que é que acha que os outros pensam sobre si? Porquê?

Depende das pessoas... podem gostar de mim ou podem não gostar (...) Acho que os meus amigos gostam de mim (...) [Tenho] três amigos da turma, outros amigos de outras turmas e outros do bairro (...) da mesma idade ou mais velhos um ano ou dois (...) [Em relação ao que os colegas de escola pensam sobre mim] não quero saber... há pessoas com quem me dou e que gostam de mim, e outras pessoas com que não me dou.

a. Como é que isso o faz sentir? Porquê?

b. Concorda? Porquê?

O que os meus amigos pensam sobre mim deve ser diferente do que eu penso... é a opinião deles... não podemos pensar igual em tudo.

21. Sente-se satisfeito consigo mesmo? Porquê?

Sim, sinto-me bem.

22. Gostaria de mudar alguma coisa em si? O quê? Porquê?

Ya... não ter diabetes... não gosto de espetar agulhas na barriga.

Satisfação com a vida

23. Quais foram os acontecimentos da sua vida mais marcantes positivamente para si?

Porquê? [onde estava, com quem estava, o que aconteceu]

Não marcaram assim tanto (...) Sei lá... quando fui ver o jogo do Benfica pela primeira vez (...) com um amigo da minha mãe (...) Só fui ver dois jogos [do Benfica] (...) Quando tive o computador e a PlayStation (...) Porque são coisas de que eu gosto.

24. Quais foram os acontecimentos da sua vida mais marcantes negativamente para si? Porquê? [onde estava, com quem estava, o que aconteceu]

Quando tive [o diagnóstico de] diabetes (...) Quando entalei a unha do dedo... ficou cinzenta... e o dedo ainda está inchado... e foi logo este [ergue o seu dedo mindinho]... [isso aconteceu] há dois anos (...) Também cortei-me debaixo do pé e tive de levar pontos (...) em Cabo Verde (...) tinha 8 anos (...) foi com uma enxada.

25. Sente-se satisfeito com a sua vida? Porquê?

Sim, porque tenho as coisas que eu quero (...) amigos.

26. Gostaria de mudar alguma coisa na sua vida? O quê? Porquê?

Gostava de ser milionário...podia viajar bué... podia muitas coisas... não tinha de ir à escola.

27. Como é que se imagina daqui a 5 anos?

Ser velho (...) Sei lá... se calhar vou estar a trabalhar (...) Ter a carta de condução de carro, mota, não sei, dos dois.

Opinião sobre o Programa “Endireita”

28. Como é que se sente por ter participado no programa “Endireita” – satisfeito ou insatisfeito? Porquê?

Sei lá ... eu não gosto que seja à segunda... estou com mais sono... saio às 13h (...) Indiferente ... às vezes até foi fixe e às vezes também não foi assim tão fixe (...) Quando jogámos ao Desconfia foi fixe (...) A primeira sessão foi a menos fixe... faziam muitas perguntas.

29. O que o levou a aceitar participar - em que razões pensou para aceitar e recusar participar, respetivamente?

Aceitei? Acho que fui obrigado (...) Se não fosse obrigado, não teria aceite participar (...) porque, imagina, acaba as aulas e venho para outra aula (...) Acho que as sessões foram menos secantes do que as aulas.

30. Considera que a sua participação no programa contribuiu/tem contribuído/poderá contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, adaptação comportamental e melhoria da qualidade de vida? Como? Porquê?

Acho que não, só fizemos jogos... Eu sei... não eram bem jogos (...) Não deve ajudar assim tanto... A mim não ajudou.

31. Que atividades esperava realizar no âmbito do programa?

Tipo jogar... jogos... jogos de computador (...) Ya [fiquei desiludido por isso] (...) Também pensava que ia estar mais gente da minha idade... tinha mais gente para falar.

- a. Quais as atividades que mais gostou de realizar? Porquê?

Desconfia (...) Não sei [porquê].

- b. Quais as atividades que menos gostou de realizar? Porquê?

Primeira sessão – ficar a fazer perguntas (...) Não sei [porquê].

32. Quais considera serem os seus interesses, necessidades e dificuldades a que o programa conseguiu dar algum tipo de resposta? Porquê?

Nenhum.

O programa não foi ao encontro dos seus interesses, necessidades e dificuldades.

33. O que é que o motivava a comparecer às sessões programa?

O Tribunal disse que eu tinha de vir... era obrigado.

Comparecia para cumprir a obrigação e não por receio.

a. E o que é que o levava a faltar?

Estava mal... e faltei uma vez porque pensava que estava de férias.

34. Dos módulos abordados no programa – “Comunicação Interpessoal”, “Autorregulação”, e “Resolução de Problemas”, qual deles considera ter sido mais relevante para si? Porquê?

Já não me lembro (...) Autorregulação foi o segundo, não? Acho que foi esse, [porque] tinha cenas melhores.

35. Dentro do módulo “Comunicação Interpessoal”, qual dos temas considera ter sido mais interessante/útil? Porquê? [comunicação não-verbal; escuta ativa; fazer perguntas; dar feedback; dar e receber elogios; exprimir desacordo]

Os elogios (...) [porque] elogiamos as pessoas, ficam felizes.

36. Dentro do módulo “Autorregulação”, qual dos temas considera ter sido mais interessante/útil? Porquê? [autoconceito; reconhecer e expressar sentimentos; lidar com o stress; lidar com acusações e críticas; lidar com o fracasso; controlo da raiva]

Controlo da raiva, porque fico com menos raiva, não fico chateado (...) Talvez [o programa tenha ajudado nesse sentido].

37. Dentro do módulo “Resolução de Problemas”, qual dos temas considera ter sido mais interessante/útil? Porquê? [identificação do problema; definir objetivos/recolher informações; procurar alternativas; vantagens e desvantagens de escolher alternativas; fazer um plano, executá-lo e avaliá-lo]

O das alternativas, porque podes escolher bué alternativas e isso.

38. De todas as sessões a que compareceu, de qual é que se recorda melhor? Porquê?

Da 1ª...porque foi a 1ª vez.

Lembra-se “das perguntas” de que “não gostou muito”, porque “estava farto de responder”.

39. Colocou/tem colocado/irá colocar (mais) em prática algum dos conteúdos abordados no programa? Em que situação?

Não usei.

40. Nota alguma diferença em si, desde o momento em que o programa começou e até então? Porquê? Dê-me alguns exemplos. [mudanças comportamentais, pensamento, relacionamento interpessoal]

Não.

Entrevista Final ao Participante

Programa “Endireita” 2019 – Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Nome: **JM**

Idade: **25** Ano de nascimento: **1993**

Data da entrevista: **03/06/2019** (entrevista presencial)

Apresentação, História de Vida,

1. Se lhe pedissem que apresentasse quem é, o que é que diria?
Olá, o meu nome é [REDACTED], tenho 25 anos (...) moro em Barcarena.
2. Se lhe pedissem que contasse a sua história de vida, o que é que diria?
Cabeça, sem tronco, só membros (...) Teve umas partes más ali pelo meio, mas já passou, daí não haver tronco (...) os crimes [foram as partes más], não é? As más atitudes...
3. Se lhe pedissem que contasse os acontecimentos que o trouxeram até aqui (este momento, este programa, etc.), o que é que diria?
Decisões estúpidas que fiz (...) Não devia ter feito, claro que me sinto arrependido, mas já está feito (...) Não foi uma coisa, foram várias, o problema foi esse.

Família

4. O que é que pensa sobre a sua família/relações familiares? Porquê?
[satisfeito/insatisfeito; feliz/desiludido; qualidade da relação com as pessoas que vivem consigo/familiares que lhe são mais próximos; existência de conflitos com os mesmos]
Tenho a melhor família do mundo (...) Fiz um bocado mal a eles e nunca me abondaram, estiveram sempre ali... é o meu ponto de abrigo.
5. Que oportunidades acha que lhe foram proporcionadas pela sua família ao longo do tempo e a que oportunidades acha que não teve acesso por falta de apoio familiar? Porquê?

Tempos em que me punham num centro de estudo e pagavam-me atividades para fazer [foram atividades proporcionadas pela família] (...) Deu para dar valor... o esforço deles... tinham de pagar (...) Fizeram de mim o que sou hoje... se não, tinha-me perdido... se calhar só teria o 5.º ou 7.º ano... tenho o 12.º incompleto.

Quando quis ir para o Chapitô, cortaram-me... disseram que era escola para drogados e ainda levei uma chapada [foi uma oportunidade a que não tive acesso por falta de apoio familiar] (...) Queria ter ido para a parte de montar cenários – backstage...ou filmar.

6. Com quem mora atualmente?

Mãe e pai

7. Como descreveria o espaço onde reside atualmente? [moradia, apartamento, quinta; comprada, alugada, emprestada, habitação social]

Tranquilo, calmo (...) [Casa e zona] sossegadas.

8. De entre as pessoas que vivem consigo, quais é que se encontram empregadas e em que área?

O meu pai é bombeiro e a minha mãe é auxiliar de educadora de infância.

Tempos livres

9. Costuma ter tempos livres? Quando?

Então agora... ainda faltam três meses de fisioterapia/baixa.

10. Como é que costuma ocupar os seus tempos livres?

Jogo à bola (...) Domingos de manhã era obrigatório jogar à bola (...) Nunca gostei muito de estar em casa... é raro estarmos em casa.

11. Que outra(s) atividade(s) de ocupação de tempos livres gostaria de experimentar?

Porquê? Porque é que ainda não o fez?

Aquela cena da jaula...com tubarões... sinto-me um bocado fascinado (...)

Aquilo são predadores... e um gajo estar tão perto...

Já fez mergulho em apneia (“snorkeling”) com o seu padrinho.

História clínica

12. Tem algum problema de saúde? Se sim... Qual? Desde quando?

Não.

13. Tem ou teve algum acompanhamento psicológico/psiquiátrico? Há quanto tempo/durante quanto tempo? Porquê?

Não.

14. Toma ou tomou algum tipo de medicação com regularidade? Qual? Há quanto tempo/durante quanto tempo?

Não.

15. Teve algum internamento psiquiátrico? Em que circunstâncias? Durante quanto tempo?

Não teve qualquer internamento psiquiátrico.

Quando era mais novo [tive um internamento hospitalar], tinha cinco ou seis anos, era alérgico a chocolate, laranja, amendoim, ácaros.

16. Alguém na sua família apresenta problemas no âmbito da saúde mental?

Não. Mas tem historial de cancro... Os meus avós tiveram, morreram todos com isso.

Autoperceções

17. Como é que se descreve?

Essa pergunta... Humilde, acho que é... só isso.

18. Quais são as suas melhores características? Porquê?

Sou acessível, não discrimino ninguém, seja como for a pessoa... pode ser um sem abrigo, vou tratá-lo da mesma maneira que uma pessoa com bens.

19. Quais são as suas características menos boas? Porquê?

Pff... Sou um bocado atrasado, não sou a pessoa mais pontual que existe... não é a melhor [caraterística] ...fica mal.

20. O que é que acha que os outros pensam sobre si? Porquê?

Há pessoas que pensam bem e outros que pensam mal... não se pode agradar a gregos e troianos... no geral, acham que sou um chavalo porreiro.

a. Como é que isso o faz sentir? Porquê?

Faz-me sentir bem... pode não ser toda a gente, mas saber que alguém gosta de ti como és...

b. Concorda? Porquê?

Pá, eu concordo...pelas minhas atitudes... sei o que faço... tenho um código, uma maneira de ser e tento não sair da regra... mas já aconteceu.

21. Sente-se satisfeito consigo mesmo? Porquê?

Às vezes... gostava de ter mais bens, a vida mais organizada... já gostava de ter chegado a certas metas (...) faz parte do ser humano ter ambição.

22. Gostaria de mudar alguma coisa em si? O quê? Porquê?

Sim, gostava. Ter uma atitude mais certa, não fugir para o lado conveniente...

Satisfação com a vida

23. Quais foram os acontecimentos da sua vida mais marcantes positivamente para si?

Porquê? [onde estava, com quem estava, o que aconteceu]

Tenho alguns, por acaso... tem muitos até (...) Quando fui a primeira vez ao baile de finalistas, no 9.º ano (...) porque foi o melhor... em termos de amigos...

24. Quais foram os acontecimentos da sua vida mais marcantes negativamente para si? Porquê? [onde estava, com quem estava, o que aconteceu]

A morte do meu avô, porque ele é que era o meu pai... não era por me dar dinheiro... mas foi ele que me ensinou tudo.

25. Sente-se satisfeito com a sua vida? Porquê?

***Neste momento, não... quero mais... voltei para casa dos meus pais...
Afirma que sente que fez um retrocesso.***

26. Gostaria de mudar alguma coisa na sua vida? O quê? Porquê?

***Gostava... a nível de trabalho... se calhar ir para fora do país... acho que lá
tenho mais oportunidades e que aqui já espremi a laranja.***

27. Como é que se imagina daqui a 5 anos?

***Daqui a 5 anos? Melhor do que estou agora, de certeza... com uma casinha,
um carrinho, uma vida mais...estável e independente.***

Opinião sobre o Programa “Endireita”

28. Como é que se sente por ter participado no programa “Endireita” – satisfeito ou insatisfeito? Porquê?

***Sinto-me mais evoluído... na maneira de falar, não tão agressivo... há pouco
tempo, podia ter arranjado confusão com um gajo e não arranjei.***

29. O que o levou a aceitar participar - em que razões pensou para aceitar e recusar participar, respetivamente?

Foi mais pela obrigação (...) Não [teria aceite de outra forma].

30. Considera que a sua participação no programa contribuiu/tem contribuído/poderá contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, adaptação comportamental e melhoria da qualidade de vida? Como? Porquê?

Sim, por aquilo que acabámos de falar há bocado... a níveis de conflito social.

31. Que atividades esperava realizar no âmbito do programa?

Mais ou menos a mesmas que fizemos.

- a. Quais as atividades que mais gostou de realizar? Porquê?

Aquelas de crítica [atividades de role-play realizadas no âmbito da abordagem do tema de gestão de críticas] (...) gosto dessas cenas... de falar e isso.

- b. Quais as atividades que menos gostou de realizar? Porquê?

A do puzzle... não sou bom a puzzles (...) [porque] não gostei, só isso.

32. Quais considera serem os seus interesses, necessidades e dificuldades a que o programa conseguiu dar algum tipo de resposta? Porquê?

Muitos assuntos que eram... parecia que eram de propósito... tipo a da atividade do balão [realizada no âmbito da abordagem do tema de gestão do stress]... no geral, tem sido algo produtivo.

33. O que é que o motivava a comparecer às sessões programa?

Porque tinha de cumprir e não queria deixar as pessoas mal... o Dr. Marcos... o que fez por mim... deu-me a oportunidade de não ir preso.

- a. E o que é que o levava a faltar?

Trabalho (...) Atrasos pessoais.

34. Dos módulos abordados no programa – “Comunicação Interpessoal”, “Autorregulação”, e “Resolução de Problemas”, qual deles considera ter sido mais relevante para si? Porquê?

Resolução de problemas (...) [Porque] na nossa vida inteira vamos encontrá-los... até na igreja, mas eu não vou à igreja.

35. Dentro do módulo “Comunicação Interpessoal”, qual dos temas considera ter sido mais interessante/útil? Porquê? [comunicação não-verbal; escuta ativa; fazer perguntas; dar feedback; dar e receber elogios; exprimir desacordo]

Entender pistas não verbais [focado na abordagem do tema de comunicação não verbal] (...) [Porque] é bom sabermos entender o que os outros estão a mostrar que sentem.

36. Dentro do módulo “Autorregulação”, qual dos temas considera ter sido mais interessante/útil? Porquê? [autoconceito; reconhecer e expressar sentimentos; lidar com o stress; lidar com acusações e críticas; lidar com o fracasso; controlo da raiva]

Gestão do insucesso, é importante sabermos que há outra “coin” – uma segunda oportunidade.

37. Dentro do módulo “Resolução de Problemas”, qual dos temas considera ter sido mais interessante/útil? Porquê? [identificação do problema; definir objetivos/recolher informações; procurar alternativas; vantagens e desvantagens de escolher alternativas; fazer um plano, executá-lo e avaliá-lo]

Das alternativas [focado na abordagem do tema de procura, análise e seleção de alternativas] (...) [Porque] então, acho que... a escolha de alternativas faz parte de situações de vida... temos de saber escolher.

38. De todas as sessões a que compareceu, de qual é que se recorda melhor? Porquê?

A sessão passada, porque foi há menos tempo.

39. Colocou/tem colocado/irá colocar (mais) em prática algum dos conteúdos abordados no programa? Em que situação?

Sim, no confronto com um colega... ele estava um bocado exaltado e eu deixei-o ficar exaltado sozinho com a parede.

40. Nota alguma diferença em si, desde o momento em que o programa começou e até então? Porquê? Dê-me alguns exemplos. [mudanças comportamentais, pensamento, relacionamento interpessoal]

Sim, mais tranquilo (...) Em aspetos gerais, pessoais... no trabalho sou mais stressado... hei-de continuar refilão.

Entrevista Final ao Participante

Programa “Endireita” 2019 – Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Nome: **AA**

Idade: **15** Ano de nascimento: **2004**

Data da entrevista: **12/06/2019** (entrevista presencial)

Apresentação, História de Vida

1. Se lhe pedissem que apresentasse quem é, o que é que diria?

Dizia que era o [REDACTED].

2. Se lhe pedissem que contasse a sua história de vida, o que é que diria?

Vai ver à net... deve estar na net... estou a gozar... deve estar na escola... nos documentos de avaliação... é escola a minha vida.

3. Se lhe pedissem que contasse os acontecimentos que o trouxeram até aqui (este momento, este programa, etc.), o que é que diria?

Boa pergunta... já nem me lembro o que é que fiz para estar aqui... já passou bué... não tive móvel durante imenso tempo...foi-se tudo (...) Alguma coisa que eu fiz (...) Isto é difícil, estamos habituados a perguntas de escolha múltipla... Não é da tua conta... Fiz porcaria... mas não sei de cor e salteado.

Família

4. O que é que pensa sobre a sua família/relações familiares? Porquê?
[satisfeito/insatisfeito; feliz/desiludido; qualidade da relação com as pessoas que vivem consigo/famíliares que lhe são mais próximos; existência de conflitos com os mesmos]

É uma boa família, é a minha família... que mais ninguém tem, é só minha (...) Dou-me bem ... com todos (...) o meu pai, a minha mãe, a minha irmã e o meu irmão.

5. Que oportunidades acha que lhe foram proporcionadas pela sua família ao longo do tempo e a que oportunidades acha que não teve acesso por falta de apoio familiar? Porquê?

Muita coisa... tipo... não sei de cor... porque se calhar mereci [oportunidades proporcionadas pela família].

Nada [a que não tive acesso por falta de apoio da família], apoiaram-me sempre.

6. Com quem mora atualmente?

Com o meu pai (...) em Oeiras, com a minha mãe (...) na Alta de Lisboa (...) uma semana em casa do meu pai , outra em casa da minha mãe (...) O meu irmão mora em casa do meu pai (...) [o meu irmão tem] 23 anos... vai mudar-se esta semana, vai passar a viver sozinho (...) A minha irmã mora onde eu moro (...) tem nove anos.

7. Como descreveria o espaço onde reside atualmente? [moradia, apartamento, quinta; comprada, alugada, emprestada, habitação social]

A casa do meu pai é um apartamento... grande (...) Gosto. Durmo num quarto com a minha irmã, mas agora vou ficar com o quarto do meu irmão.

A casa da minha mãe é um apartamento... pequeno (T1) (...) Durmo no meu próprio quarto, a minha mãe e irmã dormem juntas na sala.

8. De entre as pessoas que vivem consigo, quais é que se encontram empregadas e em que área?

Pai – **Trabalha para clientes individuais (...) relacionado com automóveis.**

Mãe – **Algo relacionado com farmácia.**

[A sua mãe, posteriormente – no momento da sua própria entrevista final, esclareceu que trabalha em farmacovigilância.]

Irmão – **Fotógrafo... há dois anos... fez o curso de fotografia no IADE.**

Tempos livres

9. Costuma ter tempos livres? Quando?

Nas férias.

10. Como é que costuma ocupar os seus tempos livres?

Ir à praia... Telemóvel.

11. Que outra(s) atividade(s) de ocupação de tempos livres gostaria de experimentar?

Porquê? Porque é que ainda não o fez?

Nenhuma (...) Porque posso... posso não experimentar nenhuma.

História clínica

12. Tem algum problema de saúde? Se sim... Qual? Desde quando?

Dislexia e Défice de Atenção, desde o 5.º/6.º ano de escolaridade.

13. Tem ou teve algum acompanhamento psicológico/psiquiátrico? Há quanto tempo/durante quanto tempo? Porquê?

Tem acompanhamento psiquiátrico, mas não sabe há quanto tempo. Indica que não sabe porque começou a ter.

14. Toma ou tomou algum tipo de medicação com regularidade? Qual? Há quanto tempo/durante quanto tempo?

Tomou ritalina, durante cerca de dois anos, mas parou de tomar por causa da prática desportiva de atletismo, visto poder ser considerado “dopping negativo”.

15. Teve algum internamento psiquiátrico? Em que circunstâncias? Durante quanto tempo?

Não. Mas esteve internado no hospital, devido a uma apendicite geral – não sabe durante quanto tempo.

16. Alguém na sua família apresenta problemas no âmbito da saúde mental?

Não.

Autoperceções

17. Como é que se descreve?

Eu?! ... Sou o [REDACTED], tenho 15 anos e tenho 1,70 m.

18. Quais são as suas melhores características? Porquê?

Sou bom a praticar desporto... O meu bícep... estava a gozar.

19. Quais são as suas características menos boas? Porquê?

Tenho pelos.

20. O que é que acha que os outros pensam sobre si? Porquê?

Não sei... isso é dos outros.

a. Como é que isso o faz sentir? Porquê?

Não sei... não sei o que os outros pensam sobre mim... Não lhes ando aí a perguntar.

b. Concorda? Porquê?

[Se tivesse de adivinhar] talvez concordasse.... Depende (...) do ponto de vista.

21. Sente-se satisfeito consigo mesmo? Porquê?

Ya...porque eu posso.

22. Gostaria de mudar alguma coisa em si? O quê? Porquê?

Não (...) [Porque] não sei... Gostava de ser alto, preto e coordenado – ser catanado (...) ser bom a correr, a praticar atletismo.

Satisfação com a vida

23. Quais foram os acontecimentos da sua vida mais marcantes positivamente para si?

Porquê? [onde estava, com quem estava, o que aconteceu]

Foi este fim de semana.... Fiquei em primeiro nos nacionais (...) pá...porque é importante.

24. Quais foram os acontecimentos da sua vida mais marcantes negativamente para si? Porquê? [onde estava, com quem estava, o que aconteceu]

Sei lá... tanta coisa que pode acontecer de mal... Tanta coisa que já me aconteceu de mal (...) Não me sinto à vontade [para explicar].

25. Sente-se satisfeito com a sua vida? Porquê?

Ya... Não me sinto à vontade para dizer porquê.

26. Gostaria de mudar alguma coisa na sua vida? O quê? Porquê?

Não, gosto dela bem assim.

27. Como é que se imagina daqui a 5 anos?

Preto, alto e coordenado... não, não... Com a carta de condução.

Opinião sobre o Programa “Endireita”

28. Como é que se sente por ter participado no programa “Endireita” – satisfeito ou insatisfeito? Porquê?

***Sinto que tive uma excelente oportunidade...isto muito formal (...)
Aborrecido, isto é uma ganda seca... Ela por ela.***

29. O que o levou a aceitar participar - em que razões pensou para aceitar e recusar participar, respetivamente?

Obrigação (...) Não faltei, só faltei ontem.

30. Considera que a sua participação no programa contribuiu/tem contribuído/poderá contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, adaptação comportamental e melhoria da qualidade de vida? Como? Porquê?

Talvez... a gerir a raiva e os problemas (...) porque foi o que estivemos aqui a fazer.

31. Que atividades esperava realizar no âmbito do programa?

Por acaso estava à espera de algo de correção.

Mas considera que não foi o que aconteceu.

a. Quais as atividades que mais gostou de realizar? Porquê?

Foi a do balão... rebentar o balão, voltar a encher o balão (...) [porque] foi mais ativa.

b. Quais as atividades que menos gostou de realizar? Porquê?

Não sei... o que conta são as que gostei e não as que não gostei.

32. Quais considera serem os seus interesses, necessidades e dificuldades a que o programa conseguiu dar algum tipo de resposta? Porquê?

Nada, porque foi o que aconteceu.

33. O que é que o motivava a comparecer às sessões programa?

Não me motivava, sabia que tinha de ir.

a. E o que é que o levava a faltar?

Só faltou uma vez, devido à indisponibilidade da mãe para o levar ao local da sessão – diferente do habitual e também num horário diferente do habitual.

34. Dos módulos abordados no programa – “Comunicação Interpessoal”, “Autorregulação”, e “Resolução de Problemas”, qual deles considera ter sido mais relevante para si? Porquê?

Resolução de problemas, porque sim.

35. Dentro do módulo “Comunicação Interpessoal”, qual dos temas considera ter sido mais interessante/útil? Porquê? [comunicação não-verbal; escuta ativa; fazer perguntas; dar feedback; dar e receber elogios; exprimir desacordo]

Exprimir desacordo, foi o que me lembro mais e que foi o mais giro.

36. Dentro do módulo “Autorregulação”, qual dos temas considera ter sido mais interessante/útil? Porquê? [autoconceito; reconhecer e expressar sentimentos; lidar com o stress; lidar com acusações e críticas; lidar com o fracasso; controlo da raiva]

Controlo da raiva, porque foi a do balão, foi a atividade que gostei mais.

37. Dentro do módulo “Resolução de Problemas”, qual dos temas considera ter sido mais interessante/útil? Porquê? [identificação do problema; definir objetivos/recolher informações; procurar alternativas; vantagens e desvantagens de escolher alternativas; fazer um plano, executá-lo e avaliá-lo]

Fazer um plano, não sei, pareceu-me mais interessante ... pelo nome... não me lembro dessas sessões.

38. De todas as sessões a que compareceu, de qual é que se recorda melhor? Porquê?

A de hoje, porque é a única de que me lembro (...) Se estivesse aqui a dizer as sessões todas, havia de me lembrar, assim não vem logo.

39. Colocou/tem colocado/irá colocar (mais) em prática algum dos conteúdos abordados no programa? Em que situação?

Talvez... nas situações dependendo do módulo...os módulos não são todos iguais.

40. Nota alguma diferença em si, desde o momento em que o programa começou e até então? Porquê? Dê-me alguns exemplos. [mudanças comportamentais, pensamento, relacionamento interpessoal]

Talvez...tipo mais tolerante, porque estive aqui duas horas sem fazer nada [enquanto era entrevistado].

Entrevista Final ao Participante

Programa “Endireita” 2019 – Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Nome: **FS**

Idade: **16** Ano de nascimento: **2002**

Data da entrevista: **11/06/2019** (entrevista presencial)

Apresentação, História de Vida

1. Se lhe pedissem que apresentasse quem é, o que é que diria?

Sou o [REDACTED].

2. Se lhe pedissem que contasse a sua história de vida, o que é que diria?

Ui! (...) Não dizia mais nada... assim crio curiosidade.

3. Se lhe pedissem que contasse os acontecimentos que o trouxeram até aqui (este momento, este programa, etc.), o que é que diria?

Mera estupidez.

Família

4. O que é que pensa sobre a sua família/relações familiares? Porquê?
[satisfeito/insatisfeito; feliz/desiludido; qualidade da relação com as pessoas que vivem consigo/familiares que lhe são mais próximos; existência de conflitos com os mesmos]

Não sei (...) Como as pessoas normais tenho tios, primos, avós, pai, mãe e irmã (...) [Relações] normais.

5. Que oportunidades acha que lhe foram proporcionadas pela sua família ao longo do tempo e a que oportunidades acha que não teve acesso por falta de apoio familiar? Porquê?

Experiências inéditas [proporcionadas pela família]... coisas a que as pessoas normais não estão habituadas (...) Bom e mau – inédito não é só para o bom.

Praticar MMA [é uma oportunidade a que não tive acesso por falta de apoio familiar]... São todos contra.

6. Com quem mora atualmente?

Avó e irmã.

A mãe voltou para Timor, mas já não se lembra quando. Indica que as coisas correram bem, enquanto a mãe esteve a coabitar com o próprio e com a sua irmã e avó.

7. Como descreveria o espaço onde reside atualmente? [moradia, apartamento, quinta; comprada, alugada, emprestada, habitação social]

Sossegado.

8. De entre as pessoas que vivem consigo, quais é que se encontram empregadas e em que área?

A sua avó é reformada e a sua irmã é colaboradora de uma loja num centro comercial.

Tempos livres

9. Costuma ter tempos livres? Quando?

Sim, quando não estou ocupado...quando não estou na escola.

10. Como é que costuma ocupar os seus tempos livres?

Nem eu sei ao certo... Normalmente estou quase sempre na minha gruta (...) é o meu quarto (...) [fico] a ver filmes, dormir...

11. Que outra(s) atividade(s) de ocupação de tempos livres gostaria de experimentar?
Porquê? Porque é que ainda não o fez?
Não sei.

História clínica

12. Tem algum problema de saúde? Se sim... Qual? Desde quando?
Síndrome Vasovagal.
Informa não saber há quanto tempo lhe foi diagnosticado, complementando essa informação com a seguinte expressão: “Não ligo muito a isso”.
13. Tem ou teve algum acompanhamento psicológico/psiquiátrico? Há quanto tempo/durante quanto tempo? Porquê?
Sim. Acompanhamento psicológico. Há uns meses (...) Foi decidido pela equipa de Caxias.
Indica que não sabe qual a duração prevista para o acompanhamento.
14. Toma ou tomou algum tipo de medicação com regularidade? Qual? Há quanto tempo/durante quanto tempo?
Refere já não tomar, apesar de ter tomado, afirmando o seguinte: “Devo ter tomado em miúdo”. Refere que a medicação tomada na altura lhe foi prescrita pelo psiquiatra, que o acompanhou na altura.
15. Teve algum internamento psiquiátrico? Em que circunstâncias? Durante quanto tempo?
Não. Mas afirma que teve um internamento hospitalar associado a uma apendicite e remoção do seu apêndice, e outro associado à determinação do problema de saúde que poderia ter, quando começou a apresentar desmaios, tendo resultado no diagnóstico de Síndrome Vasovagal. Refere que esse último internamento durou cerca de uma semana e ocorreu à cerca de um ano.
16. Alguém na sua família apresenta problemas no âmbito da saúde mental?
Que eu saiba não.

Autopercepções

17. Como é que se descreve?

Não dá para fazer isso... não dá para me descrever (...) Pode ser estranho.

18. Quais são as suas melhores características? Porquê?

Bom humor, porque tento quase sempre estar a rir e transmitir boa “vibe”.

19. Quais são as suas características menos boas? Porquê?

Não considero menos boas, pá, são chatas...ser teimoso (...) Porque as pessoas teimosas são chatas, é difícil aturá-las.

20. O que é que acha que os outros pensam sobre si? Porquê?

O que é que pensas sobre mim? Respondes-me a isso e dou-te a resposta (...) Que estou quase sempre bem disposto (...) Porque normalmente vêm-me sempre de bom humor.

a. Como é que isso o faz sentir? Porquê?

Pá, não pensam mal, por isso...

Conclui não saber como isso o faz sentir.

b. Concorde? Porquê?

Neste caso não é bem concordar ou não... eles é que sabem o que pensam sobre mim... têm um bocado razão... mas isso é interpretação... não depende de mim.

21. Sente-se satisfeito consigo mesmo? Porquê?

Não (...) Como toda a gente diria, conseguiria melhor.

22. Gostaria de mudar alguma coisa em si? O quê? Porquê?

Não sei... normalmente a maior parte das mudanças são involuntárias... mudamos inconscientemente, devido à atitude dos outros, de quem está à nossa volta.

Satisfação com a vida

23. Quais foram os acontecimentos da sua vida mais marcantes positivamente para si?

Porquê? [onde estava, com quem estava, o que aconteceu]

Ui... pela positiva não sei...

24. Quais foram os acontecimentos da sua vida mais marcantes negativamente para si? Porquê? [onde estava, com quem estava, o que aconteceu]

Ter ido viver para Angola (...) Acontecimentos inéditos.

Aconteceram coisas de que não gostou, enquanto viveu em Angola, mas não quer falar sobre isso.

25. Sente-se satisfeito com a sua vida? Porquê?

Não (...) Com disse há bocado, conseguiria melhor.

26. Gostaria de mudar alguma coisa na sua vida? O quê? Porquê?

Sim, óbvio (...) Ser rico...dava jeito (...) Porque assim não tinha de me preocupar com o dinheiro.

27. Como é que se imagina daqui a 5 anos?

Mais velho.

Opinião sobre o Programa “Endireita”

28. Como é que se sente por ter participado no programa “Endireita” – satisfeito ou insatisfeito? Porquê?

Não sei.

Indica que ainda não refletiu sobre isso e não sabe se o fará.

29. O que o levou a aceitar participar - em que razões pensou para aceitar e recusar participar, respetivamente?

A proposta do Tribunal.

30. Considera que a sua participação no programa contribuiu/tem contribuído/poderá contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, adaptação comportamental e melhoria da qualidade de vida? Como? Porquê?

Não posso responder que não, por isso, sim (...) Porque mudei (...) Não sei [em que aspeto mudei]... não faço ideia...mas sei que devo ter mudado em alguma coisa.

31. Que atividades esperava realizar no âmbito do programa?

Não tinha noção de nada.

a. Quais as atividades que mais gostou de realizar? Porquê?

A de procurar as pecinhas [uma atividade realizada no âmbito da abordagem ao tema de recolha seletiva de informações] (...) [Porque] era mais interessante.

b. Quais as atividades que menos gostou de realizar? Porquê?

Não me lembro.

32. Quais considera serem os seus interesses, necessidades e dificuldades a que o programa conseguiu dar algum tipo de resposta? Porquê?

Sim... a da raiva, porque é um sentimento interessante, puxa realmente quem tu és.

33. O que é que o motivava a comparecer às sessões programa?

Para depois me despachar e acabar o programa.

a. E o que é que o levava a faltar?

Só faltou uma vez, devido a um compromisso escolar, sobre o qual informou as dinamizadoras previamente.

34. Dos módulos abordados no programa – “Comunicação Interpessoal”, “Autorregulação”, e “Resolução de Problemas”, qual deles considera ter sido mais relevante para si? Porquê?

Autorregulação (...) não sei [porquê].

35. Dentro do módulo “Comunicação Interpessoal”, qual dos temas considera ter sido mais interessante/útil? Porquê? [comunicação não-verbal; escuta ativa; fazer perguntas; dar feedback; dar e receber elogios; exprimir desacordo]

Fazer perguntas, porque eu não as faço e só faço perguntas para benefício próprio – quando as faço.

36. Dentro do módulo “Autorregulação”, qual dos temas considera ter sido mais interessante/útil? Porquê? [autoconceito; reconhecer e expressar sentimentos; lidar com o stress; lidar com acusações e críticas; lidar com o fracasso; controlo da raiva]

Controlo da raiva, porque a autorregulação é importante para o controlo pessoal.

37. Dentro do módulo “Resolução de Problemas”, qual dos temas considera ter sido mais interessante/útil? Porquê? [identificação do problema; definir objetivos/recolher informações; procurar alternativas; vantagens e desvantagens de escolher alternativas; fazer um plano, executá-lo e avaliá-lo]

Vantagens e desvantagens, temos de ver a parte boa e má do problema.

38. De todas as sessões a que compareceu, de qual é que se recorda melhor? Porquê?

A dos bonequinhos [sessão realizada no âmbito da abordagem ao tema de recolha seletiva de informações], porque é a que eu tenho na cabeça.

39. Colocou/tem colocado/irá colocar (mais) em prática algum dos conteúdos abordados no programa? Em que situação?

Sim, nas situações que aparecerem e forem precisas (...) Não sei [em que tipo específico de situações].

40. Nota alguma diferença em si, desde o momento em que o programa começou e até então? Porquê? Dê-me alguns exemplos. [mudanças comportamentais, pensamento, relacionamento interpessoal]

Sim, ando mais cansado (...) [De resto] sinto-me igual.

Entrevista Final ao Participante

Programa “Endireita” 2019 – Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Nome: **RB**

Idade: **18** Ano de nascimento: **2000**

Data da entrevista: **12/06/2019** (entrevista presencial)

Apresentação, História de Vida

1. Se lhe pedissem que apresentasse quem é, o que é que diria?

Diria o meu nome, diria que... o meu nome, idade, coisas pessoais... depois dizia que era boa pessoa e acho que é só.

2. Se lhe pedissem que contasse a sua história de vida, o que é que diria?

Diria que gosto da vida que tenho e acho que é só ... Depende da pessoa... mas nunca contava as coisas más da minha vida, contava sempre o positivo da minha vida. [Não contava coisas más como] por exemplo, a situação escolar e os problemas que tive no passado com o tribunal. [Contava coisas boas] que tenho uma boa família, que tenho o apoio da minha mãe e do meu pai e que tenho uma vida estável.

3. Se lhe pedissem que contasse os acontecimentos que o trouxeram até aqui (este momento, este programa, etc.), o que é que diria?

Diria que só fui para este programa por causa do Tribunal (...) O Tribunal não decidiu, o Dr. [REDACTED] propôs e vim de livre vontade (...) Penso que o que fiz não está correto.

Família

4. O que é que pensa sobre a sua família/relações familiares? Porquê?
[satisfeito/insatisfeito; feliz/desiludido; qualidade da relação com as pessoas que vivem consigo/familiares que lhe são mais próximos; existência de conflitos com os mesmos]

Penso que tenho uma excelente família...acho que ficam sempre do meu lado e chamam-me à razão quando não tenho razão e quando preciso deles nunca me viraram as costas. Excelentes [relações familiares], pelas mesmas razões (...) [Com] primeiramente, família de casa – mãe, pai e irmãos. Depois vêm os primos, tias.

5. Que oportunidades acha que lhe foram proporcionadas pela sua família ao longo do tempo e a que oportunidades acha que não teve acesso por falta de apoio familiar? Porquê?

De positivo?... Não sei... Como por exemplo, ainda não, mas acabar a escola.... Se não fosse a minha família, se calhar nunca mais voltava para a escola.

De negativo acho que não aconteceu nada [provocado pela família].

Assim de repente acho que não foi nenhuma [oportunidade a que não tive acesso por falta de apoio familiar].

6. Com quem mora atualmente?

Mãe, pai e irmãos (dois irmãos)

Explica que o seu pai é “encarregado”, estando nas Canárias, em Espanha... regressando a casa de três em três meses, “mas às vezes depende... está a trabalhar noutros países há muitos anos, mas lá nas Canárias foi este ano – por volta de março/fevereiro”.

7. Como descreveria o espaço onde reside atualmente? [moradia, apartamento, quinta; comprada, alugada, emprestada, habitação social]

Excelente, confortável... é apartamento e é acolhedor.

8. De entre as pessoas que vivem consigo, quais é que se encontram empregadas e em que área?

O seu pai é “encarregado” (de construção civil), a sua mãe é “empregada doméstica”, o seu irmão mais velho, com 23 anos, é militar (“dorme em casa, mas às vezes fica no quartel”), e o seu irmão do meio, com 19 anos, é estudante (“está a acabar um curso, mas está no 10.º”).

Tempos livres

9. Costuma ter tempos livres? Quando?

Sim... agora muito tempo... por causa que não estou a estudar... desde dezembro.. que eu saí.

10. Como é que costuma ocupar os seus tempos livres?

A jogar à bola, a jogar PlayStation, a estar com amigos.

11. Que outra(s) atividade(s) de ocupação de tempos livres gostaria de experimentar? Porquê? Porque é que ainda não o fez?

Do que eu faço acho que mais nada... porque o que eu faço no tempo livre já... acho que já me deixa contente.

História clínica

12. Tem algum problema de saúde? Se sim... Qual? Desde quando?

Não.

13. Tem ou teve algum acompanhamento psicológico/psiquiátrico? Há quanto tempo/durante quanto tempo? Porquê?

Não.

14. Toma ou tomou algum tipo de medicação com regularidade? Qual? Há quanto tempo/durante quanto tempo?

Não.

15. Teve algum internamento psiquiátrico? Em que circunstâncias? Durante quanto tempo?

Não.

16. Alguém na sua família apresenta problemas no âmbito da saúde mental?

Não.

Autoperceções

17. Como é que se descreve?

Eu dizia alto, magro, só (...) [Quanto a coisas mais psicológicas] acho que sou forte psicologicamente e acho que é só.

18. Quais são as suas melhores características? Porquê?

Não é tudo mau, mas...(...) Não consigo [especificar características], agora assim...

19. Quais são as suas características menos boas? Porquê?

Acho que não [consigo especificar características menos boas] (...) Acho que tenho, mas não sei explicar.

20. O que é que acha que os outros pensam sobre si? Porquê?

Que eu sou uma boa pessoa, que... que ajudo quando é preciso... é só (...) Porque eu acho que sou assim para eles.

a. Como é que isso o faz sentir? Porquê?

Normal... Indiferente (...) Porque não me interessa a opinião das pessoas (...) [Mas acho que é] uma boa opinião, sim.

b. Concorda? Porquê?

Sim... Quer dizer, acho que sim (...) Porque eu sinto que quando estou ao pé deles...ajudo quando eles precisam, que não sou má pessoa para eles... mas se calhar nem todos pensam assim.

21. Sente-se satisfeito consigo mesmo? Porquê?

Sim (...) Porque sou uma pessoa feliz (...) Tenho uns bons amigos, as pessoas à minha volta são boas... quer dizer, nem todos 100%, mas...

22. Gostaria de mudar alguma coisa em si? O quê? Porquê?

Fisicamente? Fisicamente, não. Nem psicologicamente (...) Porque não, estou contente comigo mesmo fisicamente e psicologicamente.

Satisfação com a vida

23. Quais foram os acontecimentos da sua vida mais marcantes positivamente para si?

Porquê? [onde estava, com quem estava, o que aconteceu]

Não sei...Não sei.

24. Quais foram os acontecimentos da sua vida mais marcantes negativamente para si? Porquê? [onde estava, com quem estava, o que aconteceu]

Os processos em Tribunal (...) Porquê? Por causa de mim (...) [Acho que foram os acontecimentos da minha vida mais marcantes negativamente para mim] porque ficou no meu passado, marcado no meu passado.

25. Sente-se satisfeito com a sua vida? Porquê?

Sim, pelas mesmas razões.

26. Gostaria de mudar alguma coisa na sua vida? O quê? Porquê?

Não. Porque não há nada para mudar.

27. Como é que se imagina daqui a 5 anos?

Fisicamente, na vida, imagino-me feliz... a fazer o que mais gosto na vida e espero estar ao lado da minha família (...) [O que mais gosto de fazer na vida é] jogar à bola.

Opinião sobre o Programa “Endireita”

28. Como é que se sente por ter participado no programa “Endireita” – satisfeito ou insatisfeito? Porquê?

Se me sinto feliz? Sinto-me se calhar feliz, acho eu... Porque acho que as coisas que aprendi foram essenciais...para o resto da minha vida.

29. O que o levou a aceitar participar - em que razões pensou para aceitar e recusar participar, respetivamente?

Eu vi que era uma experiência nova, como nunca tinha tido na minha vida e decidi aceitar. A única razão [para recusar] só se fosse a escola.

30. Considera que a sua participação no programa contribuiu/tem contribuído/poderá contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, adaptação comportamental e melhoria da qualidade de vida? Como? Porquê?

Agora, atualmente, não, mas se calhar poderá contribuir (...) Como? Como não sei (...) [Porquê] também não sei (...) Não, não [estou só a dizer para ser simpático]... Acho mesmo.

31. Que atividades esperava realizar no âmbito do programa?

Não sabia... quando fui para lá não estava à espera... não estava com nenhuma imaginação de como é que era.

a. Quais as atividades que mais gostou de realizar? Porquê?

Foram quase todas, mas... [Porque] foram interessantes em si... e acho que é só.

b. Quais as atividades que menos gostou de realizar? Porquê?

As que eu odiei, não sei bem, mas as das últimas três sessões (...) Porque estava muito parado.

32. Quais considera serem os seus interesses, necessidades e dificuldades a que o programa conseguiu dar algum tipo de resposta? Porquê?

Por enquanto, nenhuma (...) Porquê não sei.

33. O que é que o motivava a comparecer às sessões programa?
Se calhar que... uma podia ser melhor do que a outra ainda... e que se calhar eu sabia que me podia ajudar no futuro.
- a. E o que é que o levava a faltar?
O autocarro... porque atrasava-se. Ou senão com problemas pessoais – às vezes doente, às vezes foi um imprevisto como aquele do meu pai.
34. Dos módulos abordados no programa – “Comunicação Interpessoal”, “Autorregulação”, e “Resolução de Problemas”, qual deles considera ter sido mais relevante para si? Porquê?
Atualmente, nenhum, mas (...) Não sei [porquê].
35. Dentro do módulo “Comunicação Interpessoal”, qual dos temas considera ter sido mais interessante/útil? Porquê? [comunicação não-verbal; escuta ativa; fazer perguntas; dar feedback; dar e receber elogios; exprimir desacordo]
Atualmente, nenhum, mas (...) Não sei [porquê].
36. Dentro do módulo “Autorregulação”, qual dos temas considera ter sido mais interessante/útil? Porquê? [autoconceito; reconhecer e expressar sentimentos; lidar com o stress; lidar com acusações e críticas; lidar com o fracasso; controlo da raiva]
Atualmente, nenhum, mas (...) Não sei [porquê].
37. Dentro do módulo “Resolução de Problemas”, qual dos temas considera ter sido mais interessante/útil? Porquê? [identificação do problema; definir objetivos/recolher informações; procurar alternativas; vantagens e desvantagens de escolher alternativas; fazer um plano, executá-lo e avaliá-lo]
Atualmente, nenhum, mas (...) Não sei [porquê].
38. De todas as sessões a que compareceu, de qual é que se recorda melhor? Porquê?
***Recordo-me melhor daquela das cadeiras, que já não sei qual foi o tema [atividade realizada no âmbito da abordagem ao tema de identificação de problemas]... mas a primeira que me vem à cabeça é a primeira sessão (...)
Porque foi interessante conhecer as pessoas.***

39. Colocou/tem colocado/irá colocar (mais) em prática algum dos conteúdos abordados no programa? Em que situação?

Se calhar irei colocar (...) Como por exemplo os do stress.

40. Nota alguma diferença em si, desde o momento em que o programa começou e até então? Porquê? Dê-me alguns exemplos. [mudanças comportamentais, pensamento, relacionamento interpessoal]

Ainda não (...) Porque não sinto... não me sinto diferente desde que começou o programa.

Entrevista Final ao Participante

Programa “Endireita” 2019 – Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Nome: **RG**

Idade: **17** Ano de nascimento: **2001**

Data da entrevista: **11/06/2019** (entrevista presencial)

Apresentação, História de Vida

1. Se lhe pedissem que apresentasse quem é, o que é que diria?

Sou o [REDACTED], tenho 17 anos.

2. Se lhe pedissem que contasse a sua história de vida, o que é que diria?

Eu não sei... Tive um bocado de vício pelo telemóvel e por causa disso não ia à escola quando era pequeno, para ficar a jogar no telemóvel...por causa disso tive problemas, foi a polícia a casa e tive de ir para uma instituição.

Refere que isso aconteceu em 2012/2013, quando tinha cerca de 11 anos, sendo que, primeiramente, esteve um mês num lar em Oeiras (entre setembro e outubro), depois, foi para a Casa de Acolhimento [REDACTED] (da qual saiu em 2015), e atualmente está na Casa de Acolhimento [REDACTED].

3. Se lhe pedissem que contasse os acontecimentos que o trouxeram até aqui (este momento, este programa, etc.), o que é que diria?

Acho que foi de agressões... acho que foi só isso (...) Por causa disso, tive esses problemas (...) trabalho comunitário e isso (...) Acho que não devia ter feito, devia ter resolvido de outra maneira (...) tipo falar.

Família

4. O que é que pensa sobre a sua família/relações familiares? Porquê?
[satisfeito/insatisfeito; feliz/desiludido; qualidade da relação com as pessoas que vivem consigo/familiares que lhe são mais próximos; existência de conflitos com os mesmos]

Não penso nada (...) Já não vejo os familiares há imenso tempo (...) Falo com a minha mãe (...) O meu pai não fala comigo aquilo que fala com os filhos de Moçambique e com a ex-companheira (...) Não [me incomoda] (...) Falo com a minha mãe quando vou para casa, fins de semana e férias (...) [A relação com os pais] é razoável/boa.

Indica que os pais estão em Portugal e vivem juntos. Tem outros familiares na Bélgica (tia e cerca de 4 primos), em Moçambique (2 irmãos da parte do pai), em Espanha (tia e primos) e em Inglaterra (tia).

5. Que oportunidades acha que lhe foram proporcionadas pela sua família ao longo do tempo e a que oportunidades acha que não teve acesso por falta de apoio familiar? Porquê?

Acho que não tive nenhuma oportunidade (proporcionada pela família). [Quanto a oportunidades a que não tive acesso por falta de apoio familiar] não sei.

6. Com quem mora atualmente?

Instituição (...) Divido quarto com 3 rapazes (...) Têm 12/13 anos.

7. Como descreveria o espaço onde reside atualmente? [moradia, apartamento, quinta; comprada, alugada, emprestada, habitação social]

Bosta. Eu não gosto (...) Não há nada de que goste.

Partilha que gostava de viver em casa da sua tia, na Bélgica.

8. De entre as pessoas que vivem consigo, quais é que se encontram empregadas e em que área?

O seu pai trabalha a fazer reclames luminosos (por conta própria), a sua mãe não trabalha, a sua tia na Bélgica trabalha (mas não sabe em quê).

Tempos livres

9. Costuma ter tempos livres? Quando?

De manhã e aos fins de semana.

10. Como é que costuma ocupar os seus tempos livres?

Não tenho nada para fazer. Às vezes fico no móvel a apanhar uma seca. Às vezes, saio... sozinho (...) às vezes vou ao centro comercial.

11. Que outra(s) atividade(s) de ocupação de tempos livres gostaria de experimentar?

Porquê? Porque é que ainda não o fez?

Nenhuma, não curto dessas atividades (...) Só gosto de futebol (...) Jogo às vezes, no campo de Queijas, com as pessoas que lá estão.

História clínica

12. Tem algum problema de saúde? Se sim... Qual? Desde quando?

Não.

13. Tem ou teve algum acompanhamento psicológico/psiquiátrico? Há quanto tempo/durante quanto tempo? Porquê?

Sim, explica que mantém acompanhamento psicológico e psiquiátrico – há cerca de 5 anos, “por causa do comportamento”.

14. Toma ou tomou algum tipo de medicação com regularidade? Qual? Há quanto tempo/durante quanto tempo?

Tomo injetável de 15 em 15 dias (...) risperidona. Antes tomava comprimido [mas não com regularidade, daí que tenha passado a tomar injetável] (...) Acho que não devia tomar nada.

15. Teve algum internamento psiquiátrico? Em que circunstâncias? Durante quanto tempo?

Não.

16. Alguém na sua família apresenta problemas no âmbito da saúde mental?

Não.

Autopercepções

17. Como é que se descreve?

Não sei... Não sei...

18. Quais são as suas melhores características? Porquê?

Não tenho (...) Porque sim (...) Dizem que todos têm coisas boas e más.

19. Quais são as suas características menos boas? Porquê?

Também não sei (...) Porque acho.

20. O que é que acha que os outros pensam sobre si? Porquê?

Acho que não pensam nada (...) Porque acho.

a. Como é que isso o faz sentir? Porquê?

Normal (...) Porque não gosto que pensem sobre mim.

b. Concorda? Porquê?

Se calhar (...) Podia ter coisas que sim e coisas que não.

21. Sente-se satisfeito consigo mesmo? Porquê?

Não (...) Não sei [porquê].

22. Gostaria de mudar alguma coisa em si? O quê? Porquê?

Agora que me venha à cabeça, não.

Satisfação com a vida

23. Quais foram os acontecimentos da sua vida mais marcantes positivamente para si?

Porquê? [onde estava, com quem estava, o que aconteceu]

Não tenho (...) Não me lembro de nada bom.

24. Quais foram os acontecimentos da sua vida mais marcantes negativamente para si? Porquê? [onde estava, com quem estava, o que aconteceu]

Esquadra (...) Então, estive lá (...) Porque estava a apanhar... Aquilo que lhe disse... do outro... as agressões (...) em outubro de 2017.

Afirma não querer contar o motivo de agressão.

25. Sente-se satisfeito com a sua vida? Porquê?

Não (...) porque é uma porcaria.

26. Gostaria de mudar alguma coisa na sua vida? O quê? Porquê?

Não sei.

27. Como é que se imagina daqui a 5 anos?

Também não sei.

Explica que tem a ideia de ir para a Bélgica ter com a tia, depois de fazer os 18 anos.

Opinião sobre o Programa “Endireita”

28. Como é que se sente por ter participado no programa “Endireita” – satisfeito ou insatisfeito? Porquê?

Normal (...) porque sim.

29. O que o levou a aceitar participar - em que razões pensou para aceitar e recusar participar, respetivamente?

Estava lá no Tribunal, aí com o Juiz, se não aceitasse tinha de ir para julgamento, então claro que aceitei.

30. Considera que a sua participação no programa contribuiu/tem contribuído/poderá contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, adaptação comportamental e melhoria da qualidade de vida? Como? Porquê?

Se calhar. Não sei [como e porquê].

31. Que atividades esperava realizar no âmbito do programa?

Nenhuma.

- a. Quais as atividades que mais gostou de realizar? Porquê?

Não sei (...) Esqueço-me.

- b. Quais as atividades que menos gostou de realizar? Porquê?

Também não sei, esqueci-me.

32. Quais considera serem os seus interesses, necessidades e dificuldades a que o programa conseguiu dar algum tipo de resposta? Porquê?

Nenhum (...) Então, não considero, não sei justificar.

33. O que é que o motivava a comparecer às sessões programa?

Não tinha motivações, sou obrigado, tenho de ir.

- a. E o que é que o levava a faltar?

Nunca falei.

34. Dos módulos abordados no programa – “Comunicação Interpessoal”, “Autorregulação”, e “Resolução de Problemas”, qual deles considera ter sido mais relevante para si? Porquê?

Nenhum, porque não.

35. Dentro do módulo “Comunicação Interpessoal”, qual dos temas considera ter sido mais interessante/útil? Porquê? [comunicação não-verbal; escuta ativa; fazer perguntas; dar feedback; dar e receber elogios; exprimir desacordo]

Nenhum, porque não.

36. Dentro do módulo “Autorregulação”, qual dos temas considera ter sido mais interessante/útil? Porquê? [autoconceito; reconhecer e expressar sentimentos; lidar com o stress; lidar com acusações e críticas; lidar com o fracasso; controlo da raiva]

Nenhum, porque não.

37. Dentro do módulo “Resolução de Problemas”, qual dos temas considera ter sido mais interessante/útil? Porquê? [identificação do problema; definir objetivos/recolher informações; procurar alternativas; vantagens e desvantagens de escolher alternativas; fazer um plano, executá-lo e avaliá-lo]

Nenhum, porque não.

38. De todas as sessões a que compareceu, de qual é que se recorda melhor? Porquê?

Nenhuma [...] Esqueci-me, tenho mais coisas para pensar.

39. Colocou/tem colocado/irá colocar (mais) em prática algum dos conteúdos abordados no programa? Em que situação?

Se calhar... se alguém me provocar... aquilo de primeiro pensar.

40. Nota alguma diferença em si, desde o momento em que o programa começou e até então? Porquê? Dê-me alguns exemplos. [mudanças comportamentais, pensamento, relacionamento interpessoal]

Não, então porque não.

Entrevista Final ao Participante

Programa “Endireita” 2019 – Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Nome: **MM**

Idade: **16** Ano de nascimento: **2003**

Data da entrevista: **13/06/2019** (entrevista presencial)

Apresentação, História de Vida

1. Se lhe pedissem que apresentasse quem é, o que é que diria?

Sou o [REDACTED], tenho 16 anos. Gosto de andar de bicicleta.

2. Se lhe pedissem que contasse a sua história de vida, o que é que diria?

Quando eu fazia porcarias até chegar a este ponto? A minha vida já tinha começado há mais tempo, né? Mas começou mais a realçar quando eu ia nesses tribunais...nesses programas (...) Realçar, do estilo, já estar a perceber as consequências do que eu fazia quando era mais jovem (...) Epá, tem tantos acontecimentos, mas.... Que me levaram a fazer isto...de começar a lutar à toa.

3. Se lhe pedissem que contasse os acontecimentos que o trouxeram até aqui (este momento, este programa, etc.), o que é que diria?

Conflitos (...) Achei estúpido [envolver-me nos conflitos] (...) Não devia ter feito isso.

Família

4. O que é que pensa sobre a sua família/relações familiares? Porquê?

[satisfeito/insatisfeito; feliz/desiludido; qualidade da relação com as pessoas que vivem consigo/familiares que lhe são mais próximos; existência de conflitos com os mesmos]

Eu acho que eu tenho uma família muito boa e que os meus pais me deixaram aqui sozinho com os meus avós para estudar... Eles podiam ter-me levado com eles para estragar a vida, porque lá as escolas são melhores, mas é difícil de encontrar... se fosse para lá teria de repetir algumas coisas e aprender a língua... e como é tanta iria-me perder.... Acho que eles planearam tudo como deve ser para eu poder realizar o meu sonho – que é ser... aquilo dos hóteis (...) Ultimamente, não me tenho dado assim tão bem com a minha mãe. A minha avó faz chamadas com a minha mãe e ela pede para falar comigo...mas como eu não costumo estar em casa, porque só fico em casa para estudar e não posso ser um prisioneiro... Mas ela diz que eu pareço um “vagabundo”, por estar sempre em festas fora de casa, e diz que não passo tempo com os meus avós. Mas eu já estou sempre em casa, e quando estou nunca calo a boca, estou sempre a falar com os meus avós... A minha mãe não gosta que esteja com o [REDACTED] – foi ele que me tirou dessas coisas, que me ensinou aquilo de pôr os “phones” [para me afastar de situações conflituosas], porque quando éramos mais novos só fazíamos porcarias. Mas o meu pai sabe que eu já não me meto nessas coisas e diz para eu não falar tanto com a minha mãe porque ela anda nervosa... por causa do trabalho e não sei quê. [No geral, as relações com a família são] boas (...) Sim [com todos os familiares].

5. Que oportunidades acha que lhe foram proporcionadas pela sua família ao longo do tempo e a que oportunidades acha que não teve acesso por falta de apoio familiar? Porquê?

Passar o aniversário sozinho [foi uma oportunidade negativa proporcionada pela família] (...) Normalmente passava sempre com os meus pais e avós, mas a partir do momento em que a minha avó e tia começaram só a trabalhar não estive muito com eles, por isso passei sozinho.

Conseguir ir para a escola, ficar em Portugal [são oportunidades positivas proporcionadas pela família]... a minha avó ter paciência para mim (...) Porque há gente que não tem oportunidade para isso...que nem vai para a

escola, que nem tem estudo (...) Sinto-me bem [por ter tido essas oportunidades].

Não me lembro [de oportunidades a que não tive acesso por falta de apoio familiar]. Sei que já aconteceu, mas não me lembro.

6. Com quem mora atualmente?

Com os meus avós (...) desde março. Já me estou a habituar... tipo, no mês passado a minha avó já me queria mandar para a Holanda, porque eu a estava sempre a chatear... porque eu era um desarrumado.

Refere que, entretanto, o ambiente em casa dos avós acalmou.

Explicou que, antes, vivia com a mãe, pai e irmão (com 10 anos), que emigraram para a Holanda, entre fevereiro e março.

7. Como descreveria o espaço onde reside atualmente? [moradia, apartamento, quinta; comprada, alugada, emprestada, habitação social]

Fixe, tenho uma cama (...) É um apartamento... O que mais me dá raiva, porque não consigo dormir, é que o meu avô está sempre com aquela televisão ligada a toda a hora e não consigo dormir (...) é a luz... não consigo dormir com estores abertos, luz e assim. Eu durmo totalmente às escuras.

8. De entre as pessoas que vivem consigo, quais é que se encontram empregadas e em que área?

A minha avó trabalha nas limpezas (...) O meu avô não trabalha – está reformado (...) A minha mãe não sei em que trabalha (...) O meu pai é camionista (...) A minha tia não sei.

Tempos livres

9. Costuma ter tempos livres? Quando?

Sim (...) Todos os dias... Férias... Todos os dias tenho um bocadinho de tempo livre... Noite.

10. Como é que costuma ocupar os seus tempos livres?

Andar de bicicleta. Ou agora era suposto ter um encontro de bicicleta com o grupo... mas estou aqui (...) [O reagendamento] fica para hoje ainda.

11. Que outra(s) atividade(s) de ocupação de tempos livres gostaria de experimentar?
Porquê? Porque é que ainda não o fez?

Qualquer coisa com luta livre, tipo kickboxe, boxe, sei lá (...) [Porque] sei lá eu, seria uma experiência boa (...) Eu era para fazer, mas o meu pai foi embora, por isso não deu (...) Talvez [planeie voltar a tentar fazer]... Se eu nas férias conseguir trabalhar nas Marés Vivas, posso-me inscrever, ya... Agora que tenho 16 anos posso-me inscrever para trabalhar em qualquer sítio, tipo Burger King – eu prefiro no Burger King porque ganho mais.

História clínica

12. Tem algum problema de saúde? Se sim... Qual? Desde quando?

Não.

13. Tem ou teve algum acompanhamento psicológico/psiquiátrico? Há quanto tempo/durante quanto tempo? Porquê?

Tinha lá no CJ... era para ir no dia 3 de junho e ligaram a dizer que não podia e que tínhamos de marcar para outro dia, mas ainda não sei bem quando.

Elucida que iniciou o acompanhamento psicológico no Centro de Juventude de Oeiras (CJ) a 20 de maio, embora só tenha ido a uma sessão, após ter sido encaminhado “por causa deste programa, vocês marcaram com a CJ”.

Partilhou que já tinha tido acompanhamento psicológico antes, no ano passado, durante um dia, sendo que não voltaram a marcar nova data. Justificou ainda esse primeiro encaminhamento com o seguinte: “por causa dos meus conflitos”.

14. Toma ou tomou algum tipo de medicação com regularidade? Qual? Há quanto tempo/durante quanto tempo?

Não.

15. Teve algum internamento psiquiátrico? Em que circunstâncias? Durante quanto tempo?

Não.

Mas explicou que teve um internamento hospitalar, entre 2013 e 2015, “por causa das amígdalas”, que se prolongou por duas semanas – “Aquilo estava gigante. Eu podia ter ficado dois ou três dias, mas estava com medo que eles me tirassem as amígdalas... era um medroso... se fosse agora, se calhar até ia”.

16. Alguém na sua família apresenta problemas no âmbito da saúde mental?

Não.

Autoperceções

17. Como é que se descreve?

Bonito... Sei lá.

18. Quais são as suas melhores características? Porquê?

Tipo o quê? ... Andar de bicicleta. Agora, desenhar. Dormir até tarde. Passear por vários sítios o dia inteiro (...) Antes tentava desenhar um pato e saía tipo um risco... desistia. Depois percebi que com calma e paciência podia chegar ao produto final. Sem desistir conseguimos o que queremos.

19. Quais são as suas características menos boas? Porquê?

Jogar à bola. Eu não sei jogar. Não sei mesmo jogar à bola. Mal sei chutar uma bola. Basquetebol, futebol e andebol são os desportos que mais odeio (...) Eu jogo sempre futebol, mas...

20. O que é que acha que os outros pensam sobre si? Porquê?

Ah, falando nisso... No outro dia pus um estado no Facebook que era tipo um vídeo engraçado ... e um rapaz do parque disse que eu ando sempre com ar de cara trancada... as pessoas do parque* dizem que eu pareço má pessoa, por causa disso da cara trancada. Mas eu nem ando sempre de cara trancada. Por isso, evito isso. [No geral, acho que os outros pensam] que ando sempre de cara trancada.

*Pessoas do parque – grupo de skate → Deixou de andar de skate, justificando isso da seguinte forma: “Vendi o skate, estava a precisar de dinheiro (...) Para roupa,

acho...Também já não estava a andar muito de skate, não tinha tempo, decidi vender.

- a. Como é que isso o faz sentir? Porquê?

Mal (...) Porque quem anda sempre de cara trancada são os bandidos e eu não sou um bandido (...) Não sei [porque é que pensam isso sobre mim].

- b. Concorda? Porquê?

Discordo (...) Porque eu nem sempre ando assim (...) [Costumo andar] de cara trancada... Mas não vou andar na rua sempre assim (sorri) e “olá”.

21. Sente-se satisfeito consigo mesmo? Porquê?

Sim (...) Porque sim.

22. Gostaria de mudar alguma coisa em si? O quê? Porquê?

Não (...) Porque não.

Satisfação com a vida

23. Quais foram os acontecimentos da sua vida mais marcantes positivamente para si?

Porquê? [onde estava, com quem estava, o que aconteceu]

Tudo (...) Poder ter uma bicicleta, poder ter teto, casa... poder ir à escola... Ter amigos, especialmente.

24. Quais foram os acontecimentos da sua vida mais marcantes negativamente para si? Porquê? [onde estava, com quem estava, o que aconteceu]

Dessas coisas aí dos tribunais... quando eu lutava na escola, roubava...andava com más pessoas.

25. Sente-se satisfeito com a sua vida? Porquê?

Por alguns acontecimentos, não... tipo esses aí dos conflitos (...) Porque se eu não fizesse isso teria uma melhor imagem.

26. Gostaria de mudar alguma coisa na sua vida? O quê? Porquê?

Não.

27. Como é que se imagina daqui a 5 anos?

Com cinco anos, vou ter 21, né? Já vou poder estar a trabalhar. Ter casa, ter carro.

Opinião sobre o Programa “Endireita”

28. Como é que se sente por ter participado no programa “Endireita” – satisfeito ou insatisfeito? Porquê?

Satisfeito. Ensinou-me muitas coisas (...) Ensinou-me a dar a minha opinião, elogiar, reconhecer sentimentos.

29. O que o levou a aceitar participar - em que razões pensou para aceitar e recusar participar, respetivamente?

Porque fui obrigado (...) Não teria aceite de outra forma (...) [Recusaria participar porque] acordar cedo às segundas-feiras – é a hora a que acordava mais tarde, tinha manhãs livres e tinha de acordar às 7h.

30. Considera que a sua participação no programa contribuiu/tem contribuído/poderá contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, adaptação comportamental e melhoria da qualidade de vida? Como? Porquê?

Sim. Já disse... isso aí tudo [sobre as coisas que considera que o lhe programa ensinou].

31. Que atividades esperava realizar no âmbito do programa?

Falar. Escrever. Só.

Contudo, não considera que tenha acontecido só isso, adicionando que também fez o seguinte, no âmbito do programa: “Ver vídeos, fazer atividades”.

- a. Quais as atividades que mais gostou de realizar? Porquê?

Não me lembro de nenhuma, para ser sincero.

- b. Quais as atividades que menos gostou de realizar? Porquê?

Da escuta ativa... odiei (...) [Porque a sessão foi] bué longa.

32. Quais considera serem os seus interesses, necessidades e dificuldades a que o programa conseguiu dar algum tipo de resposta? Porquê?

Sim. Por exemplo, quando estava com o meu amigo... essa da opinião... por exemplo ele queria ir a um sítio longe e eu não queria... e aí discutíamos à toa... agora isso já não acontece.

33. O que é que o motivava a comparecer às sessões programa?

Nada... [Vinha] porque era obrigado, já te disse.

- a. E o que é que o levava a faltar?

Adormecia ou esquecia-me.

34. Dos módulos abordados no programa – “Comunicação Interpessoal”, “Autorregulação”, qual deles considera ter sido mais relevante para si? Porquê?

Nenhum. Porque foram todos secantes.

35. Dentro do módulo “Comunicação Interpessoal”, qual dos temas considera ter sido mais interessante/útil? Porquê? [comunicação não-verbal; escuta ativa; fazer perguntas; dar feedback; dar e receber elogios; exprimir desacordo]

O da escuta ativa e o dos elogios (...) Da escuta ativa [porque] algumas pessoas irritavam-se... quando algumas pessoas falavam, eu só respondia “humhum”... por exemplo, a minha mãe falava e eu só respondia “humhum” e ela enervava-se (...) Agora já não respondo só com “humhum” (...) Respondo “sim”, “não” (...) [O tema dos elogios porque] então...para aprender a elogiar as pessoas... em vez de estar sempre a ofender as pessoas (...) Antes não [elogiava as pessoas] (...) [E agora] elogio pouco.

36. Dentro do módulo “Autorregulação”, qual dos temas considera ter sido mais interessante/útil? Porquê? [autoconceito; reconhecer e expressar sentimentos]

Reconhecimento e expressão de sentimentos (...) [Porque] ensinou-me a reconhecer a expressão das pessoas, dos sentimentos.

37. De todas as sessões a que compareceu, de qual é que se recorda melhor? Porquê?

Nenhuma (...) Porque como isto é de duas em duas semanas, eu não me lembro.

38. Colocou/tem colocado/irá colocar (mais) em prática algum dos conteúdos abordados no programa? Em que situação?

O das opiniões, o dos elogios... só... e reconhecer a expressão de sentimentos (...) Por exemplo, isso do reconhecimento, por exemplo com a minha mulher, no futuro... se ela, por exemplo, estiver triste com não sei o quê, eu tenho de saber se ela está bem ou não.

39. Nota alguma diferença em si, desde o momento em que o programa começou e até então? Porquê? Dê-me alguns exemplos. [mudanças comportamentais, pensamento, relacionamento interpessoal]

Não (...) Porque nunca me lembro disto.

Anexo N-N – Entrevistas finais a terceiros com contacto direto e frequente com os participantes

As entrevistas finais realizadas a terceiros com contacto direto e frequente, incluindo a mãe de ES, mãe de JM, mãe e pai de AA, avó de FS, técnica da casa de acolhimento de RG e tia e diretora da turma de MM, apresentam-se de seguida. Relativamente a terceiros com contacto direto e frequente com RB, esclareça-se que foram feitas tentativas para entrar em contacto com a sua mãe – telefonicamente, ainda que sem sucesso.

Entrevista Final a Terceiro com contacto direto e frequente com participante

Programa “Endireita” 2019 – Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Pessoa entrevistada: **Mãe de ES**

Data de entrevista: **13/06/2019** (entrevista telefónica)

1. Nota alguma diferença no jovem, desde o momento em que o Programa começou e até então? Em que aspetos? Porquê?

Sim, notei, está melhor ... mais calmo... acho que quando começou com a doença que tem agora estava revoltado, e agora isso acalmou.

2. Considera que a participação do jovem no Programa foi importante para o mesmo? Em que aspetos? Porquê?

Foi, foi bom, foi muito importante... está melhor assim.

3. Considera que a participação do jovem no programa contribuiu/tem contribuído/poderá contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, adaptação comportamental e melhoria da qualidade de vida? Porquê?

Em tudo... acho ele agora melhor, mais calmo.

4. Quando questionava o jovem acerca do Programa, o que é que esse lhe dizia?

Ele disse que estava a caminhar bem no programa, que estava a gostar.

Informa que sabe que o pai do jovem diria o mesmo sobre o impacto do programa na vida de ES, porque foram falando sobre o assunto.

Entrevista Final a Terceiro com contacto direto e frequente com participante

Programa “Endireita” 2019 – Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Pessoa entrevistada: **Mãe de JM**

Data de entrevista: **13/06/2019** (entrevista telefónica)

1. Nota alguma diferença no jovem, desde o momento em que o Programa começou e até então? Em que aspetos? Porquê?
Noto, está bem, tranquilo. Foi sempre uma pessoa muito calma, mas com acumular de situações foi-se perdendo um bocadinho.
2. Considera que a participação do jovem no Programa foi importante para o mesmo? Em que aspetos? Porquê?
Foi positiva. Tem outras pessoas para ouvi-lo e isso às vezes ajuda. Para desabafar dizer o que lhe vai na alma, junto de pessoas com quem não tem tanta convivência – pessoas com mais experiência, outro tipo de experiência capazes de o encaminhar.
3. Considera que a participação do jovem no programa contribuiu/tem contribuído/poderá contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, adaptação comportamental e melhoria da qualidade de vida? Porquê?
Não sei muito bem o que responder... Acho que sim, tudo o que tenha a ver com a forma de estar ajuda... Todas as coisas são bem-vindas.
4. Quando questionava o jovem acerca do Programa, o que é que esse lhe dizia?
Ao princípio ficou sem saber o porquê, não percebeu o porquê [na primeira sessão], depois começou a dizer que gosta de falar e estar convosco.

Entrevista Final a Terceiro com contacto direto e frequente com participante

Programa “Endireita” 2019 – Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Pessoa entrevistada: **Mãe de AA**

Data de entrevista: **12/06/2019** (entrevista presencial)

1. Nota alguma diferença no jovem, desde o momento em que o Programa começou e até então? Em que aspetos? Porquê?

Noto às vezes... noto que ele está mais consciente das suas ações, mas por distração dele, às vezes não acho... ou seja, acho que ele se distrai e por vezes não demonstra... e eu como mãe tenho de chamar a atenção.

2. Considera que a participação do jovem no Programa foi importante para o mesmo? Em que aspetos? Porquê?

Eu acho que foi. Porquê? Primeiro, pelo impacto que teve sobre aquilo que ele fez, uma atitude que ele teve e que a nós, pais, nos passou ao lado e que se calhar não tivesse estado neste grupo teria sido... não teria sido....Não quero falar em sanção. Se ele não tivesse, se não tivesse acontecido terem feito queixa dele, poderia ter sido uma ação que poderia ter continuado. Embora tenhamos tomado uma ação, acho que sozinhos, enquanto pais, não o conseguiríamos motivar... Foi uma punição, no início ele sentiu como tal, mas foi importante para ter ferramentas para no futuro agir corretamente.

3. Considera que a participação do jovem no programa contribuiu/tem contribuído/poderá contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, adaptação comportamental e melhoria da qualidade de vida? Porquê?

Com base naquilo que eu respondi... no futuro, as ferramentas vão ajudá-los a tomar as decisões corretas.

4. Quando questionava o jovem acerca do Programa, o que é que esse lhe dizia?

Breve, curto, não partilha muito... acho que é feitio dele... ou é por não querer partilhar ou por ter dificuldade em verbalizar.

Entrevista Final a Terceiro com contacto direto e frequente com participante

Programa “Endireita” 2019 – Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Pessoa entrevistada: **Pai de AA**

Data de entrevista: **13/06/2019** (entrevista telefónica)

1. Nota alguma diferença no jovem, desde o momento em que o Programa começou e até então? Em que aspetos? Porquê?

Sim, tenho a certeza [que notei alguma diferença] (...) Participação mais ativa no coletivo. Consciencialização das coisas no coletivo – sentido de partilha, não é só ele que faz parte (...) Não houve meio, houve um princípio – e depois foi em crescendo constante.

2. Considera que a participação do jovem no Programa foi importante para o mesmo? Em que aspetos? Porquê?

Acho que sim, sinto como muito útil e com retorno para ele a vários níveis: socialização – interação com outros, autoconhecimento – bastante, conhecimento dele, dos outros, novos ambientes, pessoas que tentaram traduzir algo diferente – fazer parte da sociedade. Ganhou uma série de coisas. Essas são as mais evidentes. Respeitar o próximo. Olhar para os outros de outros níveis e percebê-los. Ser percebido pelos outros.

3. Considera que a participação do jovem no programa contribuiu/tem contribuído/poderá contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, adaptação comportamental e melhoria da qualidade de vida? Porquê?

Acho que sim. A qualidade de vida passou a ser completamente evidente. O vosso trabalho acho que traz esse retorno. Acho que o que ele ganhou é tudo que é só ganho. Teve estas aprendizagens num bom contexto para tal. De outra forma poderia ter de correr mais riscos, levar uma chapada na cara. Teve uma experiência que de outra forma se calhar não teria de forma tão precoce. “Cozinhou de repente” com aquilo que lhe foi proporcionado... “fez um prato muito bom”.

4. Quando questionava o jovem acerca do Programa, o que é que esse lhe dizia?

Primeiro dizia que achava piada e depois começou a dizer que fazia sentido e aprendia questões interativas. Não eram só atividades, tinha uma lógica de retorno.

Entrevista Final a Terceiro com contacto direto e frequente com participante

Programa “Endireita” 2019 – Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Pessoa entrevistada: **Avó de FS**

Data de entrevista: **14/06/2019** (entrevista telefónica)

1. Nota alguma diferença no jovem, desde o momento em que o Programa começou e até então? Em que aspetos? Porquê?

Sim. Mais calmo... o problema dele continua a ser lidar com as emoções e acho que mesmo assim está melhor, mais tranquilo. Na escola a mudança então foi muito mais radical, para melhor, claro. O feedback que tenho da DT é que ele mesmo chama a atenção aos colegas para estarem calados.

2. Considera que a participação do jovem no Programa foi importante para o mesmo? Em que aspetos? Porquê?

Acho que sim, aliás, acho que, se calhar, até devia fazer mais ... se calhar, ensinou-o a ser mais controlado... sinto que ele cresceu, cresceu por dentro, mudou... está menos agressivo, mais controlado... não que fosse exageradamente descontrolado... o principal problema é ao nível do relacionamento com o pai... sempre que faz uma aproximação e é rejeitado, já não fica furioso, fica só triste.

Explicou que FS viveu com pai e mãe, nos Açores, até aos seus 7 anos, aproximadamente – apesar da sua avó não ter a certeza de qual seria a idade do jovem na altura da separação dos seus pais. Partilhou ainda que a própria considerou a separação dos pais de FS muito conflituosa. Indicou que FS vive consigo, em Portugal Continental, há cerca de 2 anos. Referiu também que passou quatro meses em Angola, na casa de FS, da sua irmã e mãe, considerando que FS “sofreu muito... com bullying, racismo... sofrimento físico”, mas esclarecendo que FS “convenceu a escola de que era mestiço e o bullying parou... mecanismo de defesa muito engraçado”. Adicionou ainda o seguinte: **“Quando chegou da Angola, coitadinho... andar num colégio em Angola é a mesma coisa que não andar (...) Ao início comparava-se muito com a irmã, que sempre foi de ler e**

estudar... achava-se burro... Mas amam-se de paixão... contam tudo um ao outro”.

3. Considera que a participação do jovem no programa contribuiu/tem contribuído/poderá contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, adaptação comportamental e melhoria da qualidade de vida? Porquê?

Acho que sim, porque sinto que ele mudou na sua atitude em relação à escola... tinha uma atitude muito negativa... sentia que sabia menos do que os outros, porque tinha menos bases... o comportamento tem vindo a melhorar todos os dias e começou a ter amigos, grupos, amigas, programas... Não sai muito, mas já organiza algumas coisas... antes tinha um só amigo... 24 sobre 24... e dava asneira, pois claro... De vez em quando ainda tem aquelas depressões e não quer sair de casa... mas menos.

4. Quando questionava o jovem acerca do Programa, o que é que esse lhe dizia?

Não fala comigo sobre isso... estou a avaliar com base nos resultados que vejo (...) “Correu bem?” – “Sim.”, “O que é que fizeram?” – “Coisas.” (...) Muito fechado... não conta a ninguém.

Entrevista Final a Terceiro com contacto direto e frequente com participante

Programa “Endireita” 2019 – Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Pessoa entrevistada: Técnica da casa de acolhimento de RG

Data de entrevista: 13/06/2019 (entrevista via e-mail)

1. Nota alguma diferença no jovem, desde o momento em que o Programa começou e até então? Em que aspetos? Porquê?

O [REDACTED] tem andado mais calmo. Preocupado com o seu futuro, mas a procurar dialogar de uma forma calma e muito assertiva. Penso que esta postura, entre outros motivos, também se deve ao programa pela sua característica de partilha, de conversa, que o ajudou a crescer na sua maturidade e capacidade de reflexão e diálogo.

2. Considera que a participação do jovem no Programa foi importante para o mesmo? Em que aspetos? Porquê?

Sim considero que foi importante. O [REDACTED] é um jovem muito introvertido e com muita dificuldade em sociabilizar. Penso que o programa o ajudou a estar mais receptivo na relação com o outro, mais comunicador. Partilhar com outros jovens problemas, ideias, opiniões fizeram bem ao [REDACTED] no sentido de ele perceber que por vezes pensamos que estamos sozinhos na nossa problemática e sem perspetivas, mas com a partilha aprendemos que afinal não estamos sozinhos.

3. Considera que a participação do jovem no programa contribuiu/tem contribuído/poderá contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, adaptação comportamental e melhoria da qualidade de vida? Porquê?

Penso que poderá ter um contributo positivo. Toda a partilha feita neste programa foi uma mais valia para o [REDACTED] no sentido de o ajudar a ver os problemas, as dificuldades numa perspetiva mais aberta, dialogada, em que a ideia dos outros poderá ajudar- lo na forma de ver as questões e de as entender sobre outro ângulo. E que ele próprio também pode contribuir de uma forma positiva com as suas ideias para ajudar os outros, validando assim a sua prestação, contribuindo para o aumento da sua autoestima.

4. Quando questionava o jovem acerca do Programa, o que é que esse lhe dizia?

Não me dizia muita coisa, apenas me explicou que se falava de vários temas. Que todos tinham o direito de falar e de ser ouvidos. Que ao princípio não gostava de falar, mas depois já ia dando a sua opinião.

Entrevista Final a Terceiro com contacto direto e frequente com participante

Programa “Endireita” 2019 – Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Pessoa entrevistada: **Tia de MM**

Data de entrevista: **13/06/2019** (entrevista telefónica)

1. Nota alguma diferença no jovem, desde o momento em que o Programa começou e até então? Em que aspetos? Porquê?

Para ser sincera, não noto nada... Quer dizer, está mais preocupado em não se atrasar e isso, acorda por iniciativa própria quando é preciso.... Mas tem dificuldade em aceitar e respeitar regras (...) [Essa dificuldade] já existia com os pais, mas menos (...) Acho que eu era a pessoa que ele mais respeitava quando era mais novo.

2. Considera que a participação do jovem no Programa foi importante para o mesmo? Em que aspetos? Porquê?

Sim, claro. Para melhorar. É uma coisa que ele respeita.

3. Considera que a participação do jovem no programa contribuiu/tem contribuído/poderá contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, adaptação comportamental e melhoria da qualidade de vida? Porquê?

Se calhar, quando começar a pensar, mudar a cabeça, encontrar outros amigos (...) Tem má companhia. Viaja com um amigo no comboio sem pagar bilhete. É um brasileiro... A ensinar essas coisas. Bicicletas, telemóveis. Andam rápido...

4. Quando questionava o jovem acerca do Programa, o que é que esse lhe dizia?

“Está tudo bem” – não elaborava mais. Não quer muitas perguntas. Não quer dar muitas respostas. “Sim”, “não”, pronto.

Entrevista Final a Terceiro com contacto direto e frequente com participante

Programa “Endireita” 2019 – Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Pessoa entrevistada: **Diretora da turma de MM**

Data de entrevista: **13/06/2019** (entrevista telefónica)

Nota prévia:

Só é meu aluno este ano, as referências que tenho são de colegas... já o conheci mais calmo (...) Na escola também faltava muito (...) A [escola] de Carcavelos também tem estágio [em Turismo/Hotelaria] (...) Não teve ninguém que o apoiasse nesse aspeto [da seleção do próximo curso de educação/formação] – faltou ao acompanhamento geral (...) Não quer [apoio profissional relativo a essa seleção], é tudo uma seca (...) Faz muito pouco, estuda muito pouco... passa mas não é mérito dele... os professores fazem tudo (...) a ideia era ir [para a Holanda viver com os pais e irmão], mas depois a perspetiva mudou... foi lá e veio de lá doente... achou que [o país holandês] era muito frio (...) Sentiu-se abandonado [pelo facto de os pais terem emigrado e ter passado o aniversário sozinho].

1. Nota alguma diferença no jovem, desde o momento em que o Programa começou e até então? Em que aspetos? Porquê?

Não lhe sei dizer... Acho que ele está sereno, sossegado. Do ano passado para este ano é que se nota uma diferença significativa.

2. Considera que a participação do jovem no Programa foi importante para o mesmo? Em que aspetos? Porquê?

Sim, em princípio sim... mas só estou a saber desse programa agora... Sabia que ele tinha qualquer coisa aí [na Equipa Lisboa 1 da DGRSP], mas não sabia o quê.

3. Considera que a participação do jovem no programa contribuiu/tem contribuído/poderá contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, adaptação comportamental e melhoria da qualidade de vida? Porquê?

Sim, claro que sim. Porque ele precisa disso mesmo, de alguém que o oriente e o ajude... Se calhar apesar de estar sozinho, está mais orientado... Tem mais responsabilidade, dadas as circunstâncias.

4. Quando questionava o jovem acerca do Programa, o que é que esse lhe dizia?

Nunca falou ao pormenor... disse que ia sempre e se portava bem, que só tinha faltado daquela vez [em que após faltar à sessão individual e não aceder às tentativas de contacto telefónico da estagiária, foi estabelecido contacto com a sua DT, pedindo que o informasse sobre a data e hora da sessão reagendada].

Nota posterior:

Teve um conflito com um colega da escola, recentemente, depois de uma aula de educação física [numa altura em que os seus pais já se encontravam a residir no estrangeiro, ou seja, após o início do seu conjunto de sessões individuais]. O [] disse que falavam lá fora... Eu fiquei a pensar que já ia chamar o grupo de amigos e ficar à espera à porta da escola... Fui avisar a professora de Físico-química que o [] não ia à aula por causa dessa situação e decidi ficar na escola à espera da hora de saída dessa aula. Nessa altura, fui para a portaria e o [] estava a pedir para voltar a entrar para falar comigo. Veio-me dizer para eu ficar descansada que ele não ia fazer nenhum disparate e que já tinha ido dar uma volta para se acalmar.

Anexo O-O – Entrevista final ao técnico gestor de caso

A entrevista final realizada ao técnico gestor de caso (TGC) de JM e RB – designado por TGC 2, encontra-se de seguida. Quanto ao TGC dos restantes participantes, designado por TGC 1, esclareça-se o mesmo não se encontrou disponível para colaborar na realização da sua entrevista final.

Entrevista Final ao Técnico gestor de caso (TGC)

Programa “Endireita” 2019 – Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Técnico Gestor de Caso: **TGC 2**

Participante(s) acompanhados: **JM e RB**

Data de entrevista: **17/02/2020** (entrevista via *email*)

1. Nota alguma diferença no jovem, desde o momento em que o Programa começou e até então? Em que aspetos? Porquê?

Nota prévia: ***As mudanças que ocorrem nas pessoas não são a resultante de um único fator, pelo que não poderemos associar as transformações que ocorrem no percurso destes jovens exclusivamente a um único aspeto como seja a frequência do programa “Endireita”. Tal constatação é válida quer para percursos positivos quer negativos, a trajetória de cada um estará sempre ligada a múltiplos aspetos da experiência.***

Feita esta ressalva, diria:

JM: ***Verificou-se uma capacidade crescente de aceitação do programa, reconhecimento das mais valias do mesmo e do valor das formadoras, o que inicialmente não se verificava, uma vez que foi obrigado à frequência do Endireita depois de eu ter ido com ele para Tribunal.***

RB: ***Manteve-se um pouco igual a ele próprio ao longo da frequência do programa.***

2. Considera que a participação do jovem no Programa foi importante para o mesmo? Em que aspetos? Porquê?

JM: ***Sim. Aprendizagem do estar em grupo com um sentido de aprendizagem, desenvolvimento de maior humildade e compreensão dos limites das suas crenças e conhecimento pessoal face ao conhecimento técnico.***

RB: ***Sim. Foi importante para o jovem trabalhar áreas pessoais relacionadas com o seu temperamento tímido e reservado e treinar alguma exposição pessoal face aos outros.***

3. Quando questionava o jovem acerca do Programa, o que é que esse lhe dizia?

JM: ***Começava por brincar e ironizar o papel das formadoras e dos exercícios e acabava por valorizar o trabalho realizado nas sessões.***

RB: ***Reconhecia o trabalho realizado nas sessões.***

4. Acha que se deveria (continuar a) repetir o Programa no futuro? Acha que é pertinente a aplicação do Programa quer no Tutelar Educativo, quer no Penal? Porquê?

Sim, porque as lacunas ao nível das competências pessoais e socioemocionais estão na base das dificuldades de reinserção social da população que acompanhamos.

JM: ***Beneficiaria do enquadramento em novo programa de desenvolvimento de competências, mas não o mesmo, a fim de evoluir para outro tipo de abordagem e não cristalizar a postura.***

RB: ***Não carece de repetição do programa.***

5. Descreva eventuais atualizações referentes ao enquadramento do jovem (a nível familiar, escolar/profissional, judicial/criminal), que considere pertinentes e tenham ocorrido desde a altura em que o programa terminou – 18 de junho de 2019, e até à presente data.

JM: ***Situação geral com algumas alterações: regresso a casa dos pais em função da perda de autonomia económica, resultante da precariedade laboral para a qual evoluiu.***

RB: ***Situação geral estável e sem alterações, continua a estudar e em casa dos pais.***

Anexo P-P – Opiniões individuais sobre o programa “Endireita”

De acordo com as opiniões sobre o programa “Endireita” apresentadas por participantes, terceiros com contacto direto e frequente com os mesmos e técnico gestor de caso (TGC) de JM e RB (TGC 2), nas suas respetivas entrevistas finais, apresenta-se, de seguida, uma síntese da opinião partilhada por cada pessoa entrevista, considerada no âmbito do presente estudo.

→ Participantes:

- ES – Considerou que a sua participação no programa “às vezes, até foi fixe”, apesar de só ter participado, porque foi obrigado a isso. Afirmou que a sua participação no programa “não [o] ajudou”. Achou o módulo da autorregulação mais relevante para si, porque “tinha cenas melhores”, tendo considerado o tema do controlo da ira mais interessante/útil, porque ficou “com menos raiva”, reconhecendo a possibilidade da sua participação no programa ter contribuído para tal. Todavia, defendeu não ter colocado os conteúdos abordados no programa em prática no seu dia-a-dia e não ter notado diferenças em si - desde o momento em que o programa começou e até então.
- JM – Considerou que a sua participação no programa lhe permitiu evoluir, no que respeita à gestão de conflitos sociais, conseguindo falar menos agressivamente com os outros, embora só tenha participado por obrigação judicial. Achou o módulo da resolução de problemas mais relevante para si, porque indicou que os problemas são algo com que as pessoas se deparam ao longo de toda a sua vida. Dentro desse módulo, achou o tema da procura, análise e seleção de alternativas mais interessante/útil, visto que “faz parte das situações da vida...saber escolher”. Referiu já ter colocado em prática, na sua vida dia área, conteúdos abordados no programa, nomeadamente numa situação em que se decidiu afastar de “confronto com um colega”, que se encontrava “exaltado”. Para além disso, defendeu notar estar mais tranquilo, de forma geral, após a sua participação no programa.
- AA – Considerou que a sua participação no programa foi, por um lado, “uma excelente oportunidade” e, por outro, “aborrecida”; sendo que apenas

participou porque foi obrigado a tal. No entanto, reconheceu que a sua participação pode ter contribuído para melhorias ao nível da sua gestão da ira e problemas. Achou o módulo da resolução de problemas mais relevante para si e, dentro desse, achou o tema da elaboração, execução e avaliação de planos de resolução de problemas. Referiu ter notado estar mais tolerante, depois de participar no programa.

- FS – Esclareceu que só participou no programa devido à indicação do Tribunal para tal. Reconheceu que a sua participação o levou a mudar alguma coisa em si e na sua vida, apesar de não identificar exatamente o quê. Achou o módulo da autorregulação e respetivo tema do controlo da ira os mais relevantes e úteis para si, já que os considerou aspetos essenciais para o “controlo pessoal”. Defendeu que colocaria conteúdos abordados no programa em prática na sua vida real nas situações “precisas”, ainda que, após a sua participação no programa, se tenha sentido mais cansado.
- RB – Considerou sentir-se feliz por ter participado no programa, uma vez que as coisas que aprendeu se mostraram essenciais para o resto da sua vida. Aceitou participar no mesmo porque viu que seria uma experiência nova, “como nunca tinha tido”. Defendeu que a sua participação no programa ainda não tinha contribuído para o desenvolvimento e adaptação, sublinhando a hipótese de eventuais contributos se expressarem na sua vida futura. Não identificou nenhum módulo ou tema como mais relevante para si. Revelou a possibilidade de vir a colocar em prática conteúdos abordados no seu programa, no âmbito de situações quotidianas, designadamente no que respeita à gestão do stress. Concluiu “ainda não” notar diferenças em si, desde que começou o programa.
- RG – Partilhou sentir-se “normal” por ter participado no programa, embora só tenha aceite participar por tal se tratar de uma obrigação judicial. Reconheceu um eventual contributo do programa para o seu desenvolvimento e adaptação, embora não tenha elaborado esse assunto; no entanto, não identificou nenhum módulo ou tema como mais pertinente para a sua vida. Considerou ser possível vir a aplicar conteúdos abordados no programa em situações reais, nomeadamente os que realçaram a

importância de pensar sobre uma ação, antes de a implementar, caso alguém o provoque. Ainda assim, não notou qualquer diferença si, após a sua participação no programa.

- MM – Considerou que a sua participação no programa lhe ensinou várias, tais como dar a sua opinião, elogiar e reconhecer sentimentos, ainda que só tenha participado porque foi obrigado. Todavia, achou que todos os módulos abordados foram “secantes”. Apesar disso, reconheceu que os temas associados à escuta ativa, entrega e receção de elogios, e reconhecimento e expressão de sentimentos foram interessantes e úteis para si, já tendo aplicado conteúdos abordados em sessão sobre os mesmos nas suas relações interpessoais, nomeadamente em diálogos com a sua mãe. Concluiu não notar diferenças em si, desde o momento em que o programa começou e até então.

➔ Terceiros com contacto direto e frequente com os participantes:

- Mãe de ES – Notou que o jovem se encontrou “melhor, mais calmo” e menos “revoltado” com o facto de ter diabetes, depois de ter participado no programa, pelo que a sua participação no programa foi importante, tendo contribuído para o seu desenvolvimento e adaptação. Quando questionava ES acerca do programa, o mesmo dizia “que estava a caminhar bem no programa, que estava a gostar”.
- Mãe de JM – Notou que o jovem se encontrou mais “tranquilo”, depois de ter participado no programa, pelo que a sua participação no programa foi positiva, na medida em que teve um contexto onde se exprimir e ser orientado. Quando questionava JM acerca do programa, o mesmo, inicialmente, dizia não compreender o propósito do mesmo, apesar de, posteriormente, ter indicado gostar de “falar e estar” com os intervenientes do seu grupo.
- Mãe de AA – Notou que o jovem se encontrou mais “consciente das suas ações”, depois de ter participado no programa, pelo que a sua participação no programa foi importante, devido à oportunidade proporcionada para a

reunião de ferramentas importantes para a tomada de decisões favoráveis ao seu desenvolvimento e funcionamento pró-sociais. Quando questionava AA acerca do programa, o mesmo não partilhava muito – “por não querer partilhar ou por ter dificuldade em verbalizar”.

- Pai de AA – Notou que o jovem se encontrou menos autocentrado e mais capaz de reconhecer e valorizar questões coletivas, depois de ter participado no programa, pelo que a sua participação no programa lhe permitiu interagir com outros, autoconhecer-se, respeitar o próximo e “ser percebido pelos outros”. Quando questionava AA acerca do programa, o mesmo, inicialmente, apenas referia achar “piada”, mas, posteriormente, afirmava que “fazia sentido”.
- Avó de FS – Notou que o jovem se encontrou mais calmo e controlado, melhor a lidar com emoções, menos agressivo e deprimido, depois de ter participado no programa, sendo que a sua participação no programa contribuiu para a ocorrência de mudanças comportamentais positivas não só no seu contexto familiar, como também escolar (e.g.: desenvolveu uma atitude mais positiva em relação à escola e ao seu potencial de aprendizagem) e social (e.g.: fez mais amigos, incluiu-se em grupos de amigos, participou em eventos de amigos). Quando questionava FS acerca do programa, o mesmo apenas referia ter corrido bem, evitando partilhar algo mais além disso – “muito fechado”.
- Técnica da casa de acolhimento de RG – Notou que o jovem se encontrou mais calmo, preocupado com o seu futuro e capaz de dialogar assertivamente, sendo que a sua participação no programa o ajudou a “crescer na sua maturidade e capacidade de reflexão e diálogo” e a estar mais disponível para a sua relação com o outro. Quando questionava RG acerca do programa, o mesmo explicava que abordava vários temas, “que todos tinham o direito de falar e de ser ouvidos”, sendo que, apesar de ao princípio não gostar de falar, depois começou a partilhar a sua opinião.
- Tia de MM – Notou que o jovem se encontrou mais preocupado com a sua pontualidade e menos resistente à aceitação de regras. Considerou que a

sua participação no programa, poderia vir a ser importante para o mesmo, visto tratar-se de algo que ele respeitava. Quando questionava MM acerca do programa, o mesmo apenas referia estar a correr bem, não se disponibilizando a elaborar mais a sua resposta.

- Diretora da turma de MM – Não identificou alterações comportamentais apresentadas pelo jovem, que tenham ocorrido após o início da sua participação no programa. Todavia, apesar de anteriormente desconhecer que o mesmo se encontrava a participar no programa, considera que essa participação pode ser benéfica para o seu desenvolvimento e adaptação, uma vez que lhe conferiu alguma orientação e apoio. Levantou a possibilidade de associação entre uma situação de evitamento de conflito com um colega da escola e a participação no programa, tendo revelado ser capaz de se afastar do problema e ponderar sobre a resposta a dar ao mesmo, antes de a colocar em prática. Quando questionava MM acerca da sua comparência aos compromissos, ocorridos na Equipa Lisboa 1, o mesmo apenas referia que comparecia e se “portava bem”.

→ TGC de JM e RB (TGC 2):

- Sobre JM – Indicou que o jovem revelou uma capacidade crescente de aceitação do programa e reconhecimento do seu valor. Considerou que a participação do jovem no programa lhe permitiu desenvolver o seu saber estar em grupo com fins de aprendizagem, a sua humildade e compreensão dos “limites das suas crenças e conhecimento pessoal face ao conhecimento técnico”. Quando questionava o jovem sobre o programa, o mesmo começava por “brincar e ironizar o papel das formadoras e dos exercícios”, mas, posteriormente, “reconhecia o trabalho realizado nas sessões”. Concluiu que o jovem beneficiaria da frequência de um outro programa de desenvolvimento de competência pessoais, diferente do programa já aplicado, “a fim de evoluir para outro tipo de abordagem e não cristalizar a postura”. Todavia, defendeu ser fundamental continuar a aplicar o programa que JM frequentou junto de indivíduos acompanhados judicialmente em âmbito penal e tutelar educativo, já que “as lacunas ao

nível das competências pessoais e socioemocionais estão na base das dificuldades de reinserção social da população [acompanhada pelos TGC]”.

- Sobre RB – Indicou que o jovem não revelou mudanças significativas, ao longo da sua frequência do programa. Considerou que a participação do jovem no programa lhe permitiu “trabalhar áreas pessoais relacionadas com o seu temperamento tímido e reservado e treinar alguma exposição pessoal face aos outros”. Quando questionava o jovem sobre o programa, o mesmo começava “reconhecia o trabalho realizado nas sessões”. Concluiu que o jovem não carecia de repetição do programa; ainda que seja fundamental continuar a aplicá-lo junto de indivíduos acompanhados judicialmente em âmbito penal e tutelar educativo, já que “as lacunas ao nível das competências pessoais e socioemocionais estão na base das dificuldades de reinserção social da população [acompanhada pelos TGC]”.

Anexo Q-Q – Reflexão Final

No âmbito desta reflexão final sobre a minha experiência de estágio, de forma a imergir o leitor na referida reflexão, irei personalizá-la da forma que faz sentido para mim. Dessa forma, espero que a compreensão da sua leitura seja facilitada. Ainda assim, no final da mesma, partilho uma reflexão mais sintética e autocrítica sobre o meu desempenho enquanto estagiária do MRPM.

Posto isto, devo confessar que, quando me inscrevi no MRPM, fi-lo na expectativa de conseguir entrar, passado um ano, no estágio de intervenção psicomotora na DGRSP proporcionado pela FMH. Como tal, na altura de seleção do local de estágio, eu tinha a certeza do que queria escolher, mas isso não me impediu de analisar as restantes propostas, tendo em conta que existia um diversificado leque de opções viáveis. Ainda assim, efetivei a escolha que tinha planeado um ano antes de a fazer. Mas não o fiz de forma leviana. Logo, pensei em mil e um cenários que poderiam caracterizar a minha experiência de estágio, tendo em conta que não tinha qualquer experiência de intervenção psicomotora direta com pessoas com mais de 12 anos ou com grupos. Portanto, antecipar o desenrolar de acontecimentos associados à gestão terapêutica de grupos de adolescentes ou jovens adultos foi algo assustador. Para além disso, não estou isenta à influência de preconceitos, apesar de tentar aprender a lidar melhor com a mesma a cada dia que passa. Ou seja, quando nos meus círculos sociais se soube que ia estagiar no contexto em que estagiei com a população com que estagiei, as pessoas começaram a falar sobre eventuais perigos físicos associados ao estágio escolhido e eu comecei a ficar assustada – não por ter receio das pessoas com que iria intervir, mas por ter receio de não ser suficientemente boa para dar respostas às necessidades das mesmas. Eu já estava assustada, como sempre fico, quando tomo decisões sobre a minha vida, porque fico sempre a ruminar na ideia de que se calhar existiam opções melhores, mas, perante os comentários das pessoas um tanto desinformadas, comecei a ficar ainda mais.

Quando me comprometo a fazer algo, quero que corra da melhor forma possível, quero poder sentir que dei o meu máximo, quero conseguir fazer alguma diferença positiva na vida de todas as pessoas com quem contacto – por mais pequena que possa ser. Por isso, lá arranjei maneira de acalmar os meus receios e dúvidas, concluindo que não teria tomado outra decisão. E, assim, iniciei o estágio segura da minha escolha, mas desconfiada em relação às minhas competências. A crença nas minhas competências, numa fase inicial, começou a melhorar bastante depressa, através da participação em interações diretas com as pessoas acompanhadas na EL1, quer em meio comunitário, quer em meio privativo de liberdade. Ainda assim, não foi fácil ser confrontada com a

necessidade de simplificação da minha complexidade existencial, apesar de ter entrado no estágio mentalizada de que teria de fazer esse ajuste. Para tal, comecei a prestar atenção, tentar entender e memorizar o estilo de discurso utilizado pelas pessoas com quem fui contactando e os vocábulos e respetivos significados e contextos de utilização, de modo a poder ajustar as minhas comunicações verbais à realidade das mesmas. Paralelamente a essa simplificação do discurso, tive de descobrir como dominar conceitos técnicos da área judicial, para melhor compreender as explicações das situações judiciais dadas por cada pessoa acompanhada ou um dos TGC. Para isso, li documentos de orientação interna, processos judiciais, legislação existente no campo criminal e conversei sobre o que li com os TGC da EL1, especialmente com a minha orientadora local, de forma a conseguir desvendar os conceitos necessários. Perante a superação desses desafios verbais, comecei a sentir-me mais capaz, confiante e assertiva no seio de contactos interpessoais estabelecidos, e, conseqüentemente, mais disponível para aprofundar as análises das mesmas.

Nessa altura, quando deixei de ter de me esforçar tão conscientemente para entender historais e situações judiciais, comecei a conseguir dedicar-me à compreensão das histórias de vida das pessoas acompanhadas e respetivas famílias. Foi quando percebi que as comunidades, sobretudo, residentes em bairros sociais consideram certas situações, como o cumprimento de uma pena de prisão efetiva, como típicas... Não me esquecerei do que a mãe de um jovem que se encontrava em cumprimento de medidas judiciais de execução na comunidade, depois de já ter cumprido pena de prisão, disse sobre a situação de prisão... “Ir preso uma vez, é normal... mas voltar a ir preso é ser burro”. Acho que isso me fez perceber que as pessoas podem partilhar um mesmo mundo e ainda assim viver realidades completamente diferentes. E, atualmente, acho que a assunção dessa possibilidade é o ponto de partida certo para a compreensão da delinquência. O comportamento humano é influenciado por imensidão de fatores e nem todos temos o mesmo nível de exposição ao mesmo conjunto de fatores. Por isso, de vez em quando dei por mim a pensar se com experiências e recursos iguais aos de outra pessoa, também eu teria feito escolhas idênticas... que na minha realidade atual parecem inconcebíveis. Dessa forma, considero de extrema importância que se perceba que nós podemos não concordar com algo, mas ainda assim tentar compreender a situação, em vez de marginalizarmos por completo as pessoas que protagonizam acontecimentos criminais. Contudo, apesar de achar que mais pessoas deviam partilhar dessa minha maneira de olhar para o mundo do crime, considero que a sociedade ainda está longe de

alcançar essa mudança de paradigma, que, se calhar, tem de começar nos microcontextos e não no universo político...

Ao dominar palavras e conseguir compreender histórias de vida tão diferentes das que alguma vez tinha conhecido na primeira pessoa, permitiu que me concentrasse no controlo da minha expressão corporal, especialmente em situações de alguma desregulação emocional... Não é fácil ouvir relatos trágicos sobre cenários de violência, abuso, morte... seja na voz da “vítima”, seja na voz do “culpado”... e conter expressões indesejadas de nojo, ira, medo, tristeza... Mas é possível, se aprendermos a interpretar os relatos de forma holística, percebendo que o momento da prática criminal propriamente dita corresponde apenas à ponta do *iceberg*, existindo um conjunto de acontecimentos anteriores que ajudam a compreender o desfecho, ainda que isso não tire responsabilidade a quem o protagonizou. Como tal, essa aprendizagem é imprescindível no âmbito da construção de relações empáticas, pelo que foi com a importância dessa aprendizagem em mente que eu dei início à intervenção psicomotora propriamente dita, no contexto de estágio.

O facto de eu ser mais baixa, muito mais baixa, do que a maioria dos participantes do programa e não ser, nem parecer ser muito mais velha do que essa maioria, deixou-me ligeiramente desconfortável, numa fase inicial. Mas, ao sentir-me valorizada pelos participantes, respetivas famílias e TGC deixei de sentir que as minhas características físicas prejudicariam, inevitavelmente, o meu desempenho enquanto psicomotricista. Por contrapartida, percebi que a presença de reconhecimento profissional exerce uma grande influência sobre o processo de intervenção. Assim, nas alturas em que esse não era apresentado, a minha motivação para continuar a fazer o tenho vindo a descobrir que é o que mais gosto de fazer ficava algo fragilizada. Acho que às vezes nos esquecemos de nos valorizar a nós mesmos, ficando demasiado dependentes de valorizações alheias. Todas as mudanças implicam tempo, implicam a conjugação entre diversos fatores, implicam a reunião de diferentes vivências... Por isso, se não nos valorizam profissionalmente em dado momento, não paremos de ser bons profissionais, continuemos a sê-los e a procurar melhorar dentro do possível, porque só assim é que outros se irão sentir inclinados a reparar bem nas nossas pequenas conquistas e a acreditar no potencial dos psicomotricistas – nas palavras de Fernando Pessoa: “primeiro estranha-se, depois entranha-se”.

Essas palavras também foram válidas para no que respeita ao contacto dos adolescentes e jovens adultos aos quais se destinou a minha intervenção psicomotora com as características dessa prática, ou pelo menos que eu personifico relativamente a essa

prática. Em falta de melhor adjetivo, diria que essa que a relação desses participantes comigo e com a intervenção psicomotora foi apresentando transformações engraçadas. Um dos participantes, por exemplo, começou por comparecer às sessões revelando pouco investimento na aparência física – roupas largas e escuras, gorro na cabeça, e pouco cuidado com a postura – sentando-se reclinado para trás e pernas afastadas, assim que entrava na sessão. Nessa fase inicial, testava constantemente os conhecimentos das dinamizadoras, “torcendo o nariz” a tudo o que diziam, faziam e sugeriam, contestando as suas decisões. Após as primeiras sessões, começou a apresentar maior disponibilidade para o processo de intervenção e mais empenhado nas sessões, expressando verbalmente o seguinte: “algumas das atividades até fazem sentido”. Essa mudança em termos de receptividade, coincidiu um maior investimento na sua aparência física – apresentando-se vestido com uma camisa, apresentando o cabelo penteado e não se sentando, no momento de entrada da sessão, sem primeiro questionar as dinamizadoras se a ideia era essa ou se era preferível ficar de pé. Bem sei que as alterações verificadas podem não ser, em exclusivo, resultado dos sucessos relacionais alcançados, mas é possível que ambos os fatores estejam relacionados. E isso salienta de modo inegável a essência relacional da intervenção psicomotora. As nossas decisões enquanto psicomotricistas podem não parecer complicadíssimas, mas têm muitos conhecimentos e experiências por trás, não são feitas de ânimo leve por mais naturais que possam e devam parecer. Nós podemos ser brilhantes naquilo que fazemos se assegurarmos que o processo de intervenção está bem assente naquilo a que chamamos de relação terapêutica e que permite que as pessoas com quem intervimos reconheçam que o espaço das sessões promove que todos sintam ter o “direito de falar e de ser ouvidos”, tal como um dos participantes revelou à técnica da sua casa de acolhimento.

É perante tudo isto que avalio que a experiência de estágio que tive foi incrível. É certo que me deparei com muitas dificuldades, para além das já referidas, nomeadamente associadas a condicionantes burocráticas da DGRSP e financeiras dos participantes no que respeita à orientação de processos de intervenção idealizados. Mas é face a esse tipo de dificuldades que descobrimos como ser mais persistentes, mais criativos, mais capazes... E, neste estágio, as melhores competências que desenvolvi foram as de resiliência e proatividade, não só a nível profissional, mas também pessoal... porque fui confrontada com muitos obstáculos a nível de organização do estágio que fugiam por completo ao meu controlo e cheguei a ter vontade de desistir antes de começar a aplicação do programa “Endireita”, tendo em conta que não sabia como resolver a situação de forma assertiva junto de quem tivesse competência para tal. Mas eu tive a sorte de ter excelentes

peessoas por perto, que se mantiveram ao meu lado em cada etapa, e isso fez, sem dúvida toda a diferença.

No nosso contexto de intervenção, também é importante que aprendamos como nos mantermos ao lado das pessoas que acompanhamos, incentivando-as a não desistirem dos seus objetivos e a definirem estratégias para enfrentarem as peripécias do seu dia-a-dia, preservando uma relação profissional com as mesmas. E as interações com os participantes do programa “Endireita” foram para mim a prova de que isso é possível, que apesar da diferença de alturas e proximidade de idades é possível preservar limites relacionais essenciais para a boa gestão de processos de intervenção, sem invalidar a existência de proximidade relacional terapêutica. Assim, considero que o principal desafio associado à intervenção junto da população com comportamentos delinquentes se centra no desencadeamento da construção bidirecional de relações entre o psicomotricista e os participantes, assim como entre os próprios participantes. Essa construção exige compreensão e dedicação, porque a motivação para a adesão ao processo de intervenção depende dessa conjugação. As pessoas que delinquem não são o seu comportamento, mas o seu comportamento traduz experiências vivenciadas pelas mesmas.... Por isso, precisam de não ser julgadas precipitadamente, para que se possam expressar genuinamente, sendo que, mesmo sem concordar com as suas escolhas, podemos tentar compreender os motivos associados às mesmas, de forma a construir uma perspetiva holística sobre cada pessoa, o mais livre possível de preconceitos.

Posto isto, partilho a autoavaliação feita relativamente ao meu percurso e desempenho ao longo deste estágio. A mesma pode ajudar a sintetizar ideias apresentadas anteriormente, através de uma perspetiva mais autocrítica.

Autoavaliação

Ao longo do 1.º semestre do estágio, reuni um conjunto de bases teóricas indispensáveis à intervenção psicomotora junto de indivíduos em cumprimento de medidas judiciais de execução na comunidade. Tal foi possível tendo por base as diversas oportunidades proporcionadas pela Orientadora Académica, Orientadora Local e membros da Equipa Lisboa 1/DGRSP, entre as quais se encontram as seguintes: a) leitura de artigos científicos sobre o tema, b) conhecimento dos procedimentos que guiam a atividade profissional de técnicos gestores de caso, c) observação de entrevistas a indivíduos em cumprimento de medidas judiciais – EL1, no EP de Caxias e HP de Caxias, d) visitas ao domicílio dos mesmos, e) comparência a reuniões de equipa e de Conselho Técnico de EP e HP, f) realização de contactos telefónicos para o EP, HP, Tribunal, indivíduos em

acompanhamento na DGRSP e familiares – destinados à recolha de informações sobre os referidos indivíduos e os processos judiciais em que consistiam como intervenientes, g) participação na elaboração e apresentação interna de um módulo sobre avaliação e intervenção no âmbito das competências socioemocionais de indivíduos em acompanhamento na DGRSP – que será integrado no Manual de Gestão da Caso da instituição.

Face a esse processo de aquisição de novos conhecimentos, penso ter conseguido mostrar-me recetiva às experiências de aprendizagem que me foram oferecidas, procurar de forma mais independente fontes de conhecimento complementares às que me foram apresentadas diretamente por terceiros, assimilar e acomodar a informação essencial de forma satisfatória – sendo que, posteriormente, recorri à mesma para a gestão do programa “Endireita” – Programa de Promoção de Competências Socioemocionais – que codinamizei ao longo do 2.º semestre do estágio.

No que concerne à gestão do Programa “Endireita”, estive envolvida em todo o processo, nomeadamente na seleção dos casos passíveis de serem incluídos no mesmo, na identificação de possíveis codinamizadores para as suas sessões, na calendarização da aplicação do programa, na adaptação do programa pré-definido às características dos participantes e dinamizadores (e.g.: ao nível dos procedimentos de avaliação e das atividades de cada sessão), nos processos de avaliação e intervenção psicomotora propriamente ditos, na articulação com os TGC dos participantes, no contacto com os interlocutores dos espaços disponibilizados para a realização das sessões – ao longo do decurso do programa. Nesse sentido, destaco que reorganizei as sessões previstas no âmbito do programa, fundindo pertinentemente temas de sessões diferentes numa só sessão, de modo a que fosse possível abordar os vários temas previstos dentro do período de implementação do programa disponível. Note-se que esse período se mostrou mais curto do que o antecipado, devido a contratempos ocorridos no que respeita à seleção dos participantes e codinamizadores do programa – visto os TGC considerarem que a maioria dos casos acompanhados não se enquadraria com a proposta de intervenção psicomotora e os codinamizadores previamente escolhidos se mostrarem indisponíveis nos horários estabelecidos para a realização das sessões do programa (de acordo com a disponibilidade dos espaços, participantes e minha).

Os referidos contratempos começaram por interferir de forma menos positiva com o meu empenho no estágio, uma vez que, por momentos, fiquei sem saber como lidar com as situações descritas – que saíam fora do meu campo de atuação. No entanto, apoios formais e informais incentivaram-me a analisar a situação de forma ponderada e realista e

a encontrar soluções para as mesmas. Assim, esses desafios acabaram por ser superados de modo funcional, apesar da minha própria resistência inicial a essa necessidade de adaptação.

Para além disso, destaco ainda que criei um instrumento de avaliação focado na análise dos objetivos operacionais do programa “Endireita”, destinado a ser respondido pelos participantes do mesmo, a substituir a aplicação de dois instrumentos de avaliação anteriormente utilizados no âmbito do mesmo (dado apresentarem-se demasiado gerais e repetitivos) e a consistir num elemento de avaliação intercalar (sendo que, em edições anteriores, apenas foi feita a avaliação quantitativa no início e no final da implementação do programa). Adicionalmente, procurei atribuir um carácter mais dinâmico às atividades propostas no âmbito do programa, trocando (ou complementando) algumas atividades de mesa e escrita por atividades motoras e lúdicas. Também, no que se refere às atividades de consciencialização corporal/relaxação sugeridas no âmbito do programa, optei por trocá-las por experiências menos abstratas, mais relacionadas com o movimento e os sentidos, sendo realizadas no plano concreto – baseando-me no método de Relaxação Criativa, desenvolvido por Irene Tubbs.

Quanto à gestão das dinâmicas relacionais entre os diferentes elementos presentes em sessão, juntamente com as codinamizadoras com as quais partilhei o estágio, considero que, maioritariamente, fomos capazes de o fazer de forma ajustada às circunstâncias. Tal permitiu criar um ambiente de intervenção e partilha em que os diferentes elementos se mostram sentir seguros e confiantes, de forma geral. No entanto, num dos grupos, a referida gestão pareceu-me apresentar-se menos espontânea, ainda que fluida, tendo denotado algumas dificuldades em lidar com algumas atitudes de oposição e desafio exibidas pelos participantes. Apesar disso, penso que depois de ter identificado claramente essas dificuldades e tê-las discutido com uma das codinamizadoras e alguns profissionais da Equipa Lisboa 1, procurei reajustar a minha postura enquanto profissional, terapeuta, psicomotricista face a essas atitudes, com algum sucesso.

Mesmo considerando que surtiram efeitos positivos relativamente à implementação do programa – não só para os participantes, como também para as dinamizadoras, noto que ficou a faltar desenvolver um trabalho mais próximo das famílias dos participantes. Essa articulação com a família foi realizada de alguma forma, mas penso que poderia ter feito mais nesse sentido – especialmente junto das famílias dos participantes menores de idade. Todavia, tal não sucedeu devido a alguma falta de organização temporal da minha parte e alguma falta de explicitação de disponibilidade dos familiares referidos para tal. Em relação a isto, partilho ainda que percecionei que os familiares parecem estar pouco

habituaados a serem ativamente envolvidos em processos terapêuticos destinados aos seus educandos e que considero que também depende de nós profissionais mudar esse cenário – atribuindo-lhes o papel de parceiros de intervenção; daí que diga que há algo mais que eu poderia ter feito, se tivesse antecipado o que foi descrito e tivesse organizado melhor a minha atuação, nesse âmbito. Contudo, ressalvo que os familiares com os quais consegui contactar ao longo e/ou após a realização do programa, afirmaram estar satisfeitos com os resultados produzidos pelo mesmo, sendo que esses se fizeram notar fora do contexto de intervenção propriamente dito – tendo sido transferidos, aparentemente, a outros contextos de vida dos participantes, tal como o familiar, escolar e social.

Posto isto, concluo que aprendi imenso com a oportunidade de estágio de que beneficiei, não só em termos académico-profissionais, como também pessoais, desenvolvendo, sobretudo, a minha proatividade e resiliência. Também compreendi o modo como equipas multidisciplinares de trabalho podem auxiliar o psicomotricista na realização da sua atividade profissional e a importância da autoconfiança para a eficácia da nossa atuação. Por fim, acho que reavivei a noção de que cada caso é um caso, não existindo soluções perfeitas e pré-definidas para qualquer um desses; pelo que ser psicomotricista implica ser capaz de procurar constantemente formas de adaptação do processo de intervenção e dos contextos envolventes às especificidades de cada indivíduo, assim como ferramentas de ajuste cognitivo, emocional e comportamental que possam ser utilizadas positivamente

Anexo R-R – Descrição das atividades complementares

No âmbito do estágio, para além das atividades de intervenção psicomotora e autónoma propriamente ditas, foram realizadas atividades complementares que permitiram aprofundar o nível de conhecimento e experiência relativamente à ação profissional do psicomotricista, particularmente em contexto judicial. Por isso, essas atividades encontram-se descritas de seguida.

▪ Observação direta de entrevistas de recolha de informação ou execução feitas pelos TGC da EL1

Na EL1, cada TGC encontra-se responsável por um determinado conjunto de casos, em constante atualização – devido ao ininterrupto ciclo de início de novos processos penais ou tutelares educativos e término de outros mais antigos. Como tal, é da responsabilidade de cada TGC fazer a gestão de cada um dos casos atribuídos ao próprio. Essa gestão implica a realização de atividades de assessoria técnica aos tribunais, relativas à tomada de decisões judiciais no âmbito de processos penais e tutelares educativos – na fase pré-sentencial, através da recolha e partilha com o Tribunal de informação sobre suspeito(s) ou arguido(s) nesses processos. Adicionalmente, também implica a realização de atividades de apoio à execução de penas e medidas aplicadas a condenados, no âmbito de processos judiciais, quer privativas de liberdade, quer de execução na comunidade – na fase pós-sentencial, através da supervisão e reportação ao Tribunal relativamente à execução das mesmas. Assim, a referida recolha de informação sobre suspeitos/arguidos, em fase pré-sentencial, e a mencionada supervisão de execução de medidas judiciais por condenados, em fase pós-sentencial, são realizadas através de entrevistas presenciais ou virtuais feitas pelos TGC aos próprios ou a terceiros que possam ter dados pertinentes sobre os mesmos para partilhar.

Logo, a observação direta de entrevistas de recolha de informação ou execução feitas pelos TGC da EL1, consistiu na comparência a entrevistas presenciais, realizadas pelo TGC associado a cada caso considerado, na EL1, EP de Caxias, HP de Caxias ou domicílios, às pessoas indicadas, i.e. suspeitos/arguidos/condenados, respetivos familiares, empregadores, prestadores de serviços profissionais, etc. Essa atividade mostrou-se essencial no que respeita à compreensão da realidade de quem é acompanhado judicialmente, nomeadamente no que respeita às motivações associadas à prática criminal, nível de premeditação e responsabilidade assumidas relativas à mesma, demonstração de arrependimento e julgamento negativo relativamente ao cometimento de

crimes e consequências daí derivadas, modelo de funcionamento e grau de adequação do Sistema Judicial de Portugal.

Nesse sentido, inferiu-se que a principal motivação para a prática criminal apresentada pelos indivíduos em acompanhamento judicial entrevistados corresponde à sua insatisfação com a vida, devido ao confronto persistente com condições precárias de desenvolvimento e funcionamento. Trataram-se, maioritariamente, de pessoas com aparente falta de proatividade, resiliência e empreendedorismo, que viram no mundo do crime uma saída fácil do seu mundo real contestado. Dessa forma, apesar de tenderem a apresentar arrependimento relativamente aos resultados punitivos da sua atividade criminal, defendiam que, na altura, não constatarem qualquer outra alternativa que lhes permitisse alcançar o que queriam no imediato; revelando assim alguma impulsividade relativa à concretização de atos criminais. Adicionalmente, denunciaram a sua percepção de injustiça face à implementação da Justiça, afirmando sentir-se, de alguma forma, perseguidos, visto pertencerem, na sua maioria, a grupos marginalizados. Assim, as medidas judiciais aplicadas aos mesmos não eram propriamente bem aceites por esses, numa fase inicial; mas, depois, mostravam-se, pelo menos, parcialmente acomodados mediante a obrigação do cumprimento das referidas medidas. Contudo, a execução dessas medidas apresenta falhas no que respeita à oferta de apoios para a reintegração social de quem as cumpre; acabando por se restringir em demasia à sua vertente punitiva, particularmente ao nível das medidas executadas em EP ou HP. Talvez a solução para essas falhas passe por disponibilizar mais recursos aos próprios e aos respetivos TGC, para que, em conjunto, possam criar mais oportunidades de ressocialização, nomeadamente através da promoção de experiências de aprendizagem socioemocional.

▪ **Colaboração em serviços externos dos TGC da EL1**

Quando as entrevistas já indicadas de recolha de informação ou supervisão da execução de penas se destinavam a terceiros com contacto com os suspeitos/arguidos/condenados, sobretudo, correspondentes aos seus familiares, essas entrevistas foram, geralmente, realizadas nos domicílios das pessoas. Tal assim foi porque a possibilidade de conhecimento da zona e local de residência dos sujeitos acompanhados é importante para o entendimento da sua situação de vida. Esse entendimento permite completar dados sobre as dinâmicas relacionais dos próprios, obtidos, essencialmente, por meio das entrevistas realizadas sobre os mesmos. Perante isso, a noção de que os indivíduos considerados, na sua generalidade, vivem em bairros sociais desfavorecidos e com uma elevada densidade populacional de modelos antissociais sobressai. Essa noção realçou

a importância da intervenção em contexto comunitário e âmbito preventivo, de modo a adequar as circunstâncias sociais em que ocorrem as vivências nos bairros de residência.

Paralelamente, a colaboração em serviços externos do TGC da EL1 também englobou deslocações ao EP e HP de Caxias, com o intuito de entrevistar indivíduos em cumprimento de medidas privativas de liberdade nesses locais. Essas passagens pelo EP e HP de Caxias permitiram dar a conhecer o ambiente experienciado no seu interior e que pareceu muito pouco agradável, uma vez que os espaços em análise são escuros, repletos de misturas de odores e apresentadores de um ruído de fundo incessante. Também o facto do nome próprio das pessoas que cumprem pena no EP ser substituído por um número, durante a sua estadia no seu interior, é algo desconcertante, que despersonaliza, desumaniza. Para além disso, a forma intensa e até intimidante como algumas dessas pessoas olharam para a estagiária, num primeiro contacto, dizendo que a mesma e o TGC que a acompanhava não sabiam o que era viver em condições idênticas às suas – quer dentro, quer fora do contexto prisional, resultou na reflexão sobre o modo como essas pessoas estimulam a manutenção de barreiras sociais, consciente ou inconscientemente, autoafirmando-se como segregadas. Por isso, é fundamental investir na mudança de cognições e perceções relativamente à delinquência, não só apresentadas por quem delinqui, mas também por quem não delinqui – rumo à sensibilização e literacia social sobre o tema; para que possam ser realmente criadas condições de suporte comunitário à integração na sociedade de quem vive à margem da mesma.

- **Realização de contactos telefónicos referentes à coleta de dados sobre processos judiciais**

A realização de contactos telefónicos referentes à coleta de dados sobre processos judiciais consistiu, principalmente, no pedido de informações judiciais sobre processos de dados acompanhados por TGC da EL1 ao EP de Caxias (e.g.: confirmação do número de recluso e reduto de localização, para clarificar como proceder dentro do EP, de modo a reunir com cada recluso), HP de Caxias (e.g.: averiguação do serviço de internamento a que determinado caso se encontra vinculado, de modo a perceber se é viável reunir diretamente com o mesmo), e Tribunal (e.g.: verificação do estado e evolução de processos judiciais, no sentido de esclarecer informações avançadas pelos indivíduos em cumprimentos de medidas judiciais). Assim sendo, correspondeu a uma tarefa que possibilitou o desenvolvimento de competências comunicacionais mais formais e enquadradas na área judicial, contribuindo para a aprendizagem do significado e utilização de termos específicos dessa área. Como tal, o desenvolvimento dessas aprendizagens

mostrou-se essencial no que respeita ao acompanhamento de casos em contexto judicial, permitindo mediar o entendimento dos mesmos relativamente à sua situação judicial, já que, por vezes, as pessoas que cumprem as medidas judiciais decoram a informação que lhes é transmitida pelas autoridades competentes para tal sem a entenderem por completo – o que pode levar a enviesamentos de interpretação da sua situação judicial não benéficos para o decurso da mesma.

- **Concretização de entrevistas de execução**

As entrevistas de execução concretizadas, complementarmente à mera observação das mesmas, foram dirigidas apenas a indivíduos em cumprimento de medidas de execução na comunidade sob a supervisão da Orientadora Local e sempre realizadas na EL1 sob a responsabilidade da própria. A realização das mesmas proporcionou o desenvolvimento de competências comunicacionais, não verbais e verbais, mais ajustadas ao contexto de intervenção – nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento de maior controlo sobre a expressão mímica e postural, gestão do contacto ocular e simplificação do discurso verbal. Posto isso, esclareça-se que a população acompanhada se caracteriza por julgar interações sociais de forma distorcida e tendenciosa. Para além disso, grande parte dos indivíduos adultos entrevistados revelou baixo nível educacional. Assim, a conjugação desses dois fatores determina a pertinência da coordenação cuidadosa do modo e conteúdo das mensagens transmitidas a esses sujeitos, de modo a evitar mal-entendidos e regressões relacionais entre o entrevistador e entrevistado – prejudiciais à individualização do acompanhamento dos mesmos, quer em contexto de intervenção judicial, quer em contexto de intervenção psicomotora. De acordo com isso, é fundamental que o profissional domine competências de autorregulação, sendo que foi percebida uma determinada tendência do grupo de indivíduos contactados para apresentarem discursos agressivos e intolerantes.

- **Participação na elaboração de documentos de assessoria técnica ao Tribunal**

A participação na elaboração de documentos de assessoria técnica ao Tribunal traduziu-se na estruturação de relatórios sociais para decisão sobre a determinação da sanção e estudos de caracterização sociofamiliar, tendo por base informações recolhidas diretamente através dos processos judiciais ou em contexto de entrevista a fontes de informação relevantes sobre o caso em análise – incluindo o próprio. A tarefa de análise, recolha e utilização de dados contidos nos processos judiciais, em particular, foi importante para perceber a forma como esses processos se encontram organizados e em que tipo de

documentos presentes nos processos procurar informações específicas, de modo a facilitar a tomada de conhecimento sobre as mesmas, reduzindo o tempo de procura por essas. Quanto à estruturação dos referidos documentos de assessoria técnica, essa tarefa apoiou a identificação dos principais tópicos considerados pelos Tribunais, no âmbito da aplicação de medidas judiciais, incluindo o historial criminal, bases sociofamiliares, histórico clínico, currículo acadêmico e profissional, desempenho comportamental nos contextos de atuação.

- **Comparência a reuniões relativas ao funcionamento da DGRSP**

As reuniões relativas ao funcionamento da DGRSP presenciadas pela estagiária corresponderam a reuniões de equipa, entre os elementos da EL1, uma reunião do Conselho Técnico do EP, assim como uma reunião do Conselho Técnico do HP, entre os representantes das atividades profissionais judiciais desenvolvidas nesses locais – incluindo respetivos diretores, chefes da guarda prisional e juizes. Essas reuniões permitiram compreender melhor as dinâmicas hierárquicas em contexto judicial e a articulação estabelecida entre profissionais para tomar decisões sobre os casos acompanhados judicialmente.

Assim, foi possível perceber que algumas as decisões judiciais se baseiam em pareceres de técnicos associados aos casos em análise e que o comportamento dos casos é um fator determinante entre esses pareceres. Logo, compreende-se a importância do desenvolvimento de questões associadas à adaptação comportamental desses casos no âmbito das suas vivências judiciais, sendo que através de melhorias comportamentais é possível alcançar melhorias relativas às situações judiciais dos mesmos. Nesse sentido, a promoção da aprendizagem socioemocional apresenta-se como essencial.

- **Visita guiada ao EP de Caxias**

A visita guiada ao EP de Caxias potenciou o desenvolvimento de conhecimento baseado na experiência pessoal relativamente à organização das infraestruturas e serviços do mesmo, assim como ao problema da sobrelotação dos estabelecimentos prisionais e desequilíbrio do rácio entre a quantidade de reclusos e guardas prisionais. Adicionalmente, foi possível conhecer as condições associadas à satisfação de necessidades básicas que são experienciadas por quem reside em contexto prisional. Essas condições, apesar de estarem longe de ser as ideais, de um modo geral, são apontadas por muitos reclusos como sendo melhores do que as suas condições de vida no exterior.

- **Apresentação do programa “Endireita” a representantes de diversas entidades institucionais**

O programa “Endireita” foi apresentado, presencialmente, aos elementos da EL1, ao responsável pelo *Escape Rossio – Illuminati* e a um representante da Unidade de Juventude de Oeiras, em momentos distintos, tendo em vista a explicação formal da sua constituição, propósito e pertinência, nessas instituições. Tal permitiu dar possibilidade às pessoas presentes nas apresentações de ficarem a conhecer melhor o programa, sendo que, no caso das exposições orais feitas no *Escape Rossio – Illuminati* e na Unidade de Juventude de Oeiras, essas resultaram no estabelecimento de parcerias entre essas instituições e o programa “Endireita”. Nesse sentido, a Unidade de Juventude de Oeiras mostrou-se disposta a estender a sua ação como parceira às futuras aplicações do programa, de modo a dar continuidade ao processo de intervenção psicomotora, após a conclusão do mesmo, através da disponibilização de oportunidades formativas e profissionais aos participantes, de acordo com condições especiais de acesso às mesmas a definir.

- **Codinamização de um *workshop* em parceria com a AEFMH sobre a intervenção psicomotora em contexto judicial**

No âmbito da VIII Maratona de Psicomotricidade, organizada pela AEFMH, no dia 20 de março de 2019, a estagiária juntamente com a Margarida Santos e Alice de Sousa – anteriores mestradas da FMH e estagiárias da DGRSP, dinamizaram o *workshop Intervenção Psicomotora em Contexto Judicial: Programa “Endireita”*, sendo esse destinado aos alunos da licenciatura e mestrado em Reabilitação Psicomotora da FMH. O mesmo visou responder, através da partilha de vivências práticas acompanhadas por bases teóricas, às seguintes questões:

- a) porque é que a promoção de competências socioemocionais de ofensores é tão importante?
- b) qual o papel dos psicomotricistas no âmbito da minimização da reincidência criminal?
- c) quais são os principais desafios associados à intervenção destinada a indivíduos com comportamentos delinquentes?
- d) quais as metodologias de intervenção psicomotora que apresentam mais eficácia em contexto judicial?

- **Coadjuvação no leccionamento de uma aula integrada no MRPM da FMH sobre a delinquência**

No âmbito da UC Temas Aprofundados em Desenvolvimento Humano, lecionada pela Professora Doutora Celeste Simões e integrada no 1.º ano do MRPM, no dia 28 de fevereiro de 2019, a estagiária juntamente com a Margarida Santos e Alice de Sousa – anteriores mestradas da FMH e estagiárias da DGRSP, colaboraram na dinamização da aula desse dia, sendo essa sobre a delinquência. Assim, a mesma visou a apresentação da delinquência juvenil, fatores de risco e proteção associados, modelos integrativos explicativos da mesma, promoção de competências socioemocionais no contexto de delinquência juvenil e programa “Endireita”.

Anexo S-S – Descrição de atividades de inovação

No âmbito do estágio, para além das atividades de intervenção psicomotora e autónoma propriamente ditas, foram realizadas atividades de inovação, que permitiram alargar o conjunto de oportunidades formativas previstas. Como tal, a descrição dessas atividades é apresentada de seguida.

- **Auxílio na elaboração de pósteres para apresentação do programa “Endireita” em eventos científicos e de um artigo correspondente a um dos pósteres**

Os pósteres elaborados sobre o programa “Endireita”, em conjunto com as anteriores mestrandas da FMH e estagiárias da DGRSP – Alice de Sousa, Margarida Santos, Carlota Gomes e Bárbara Paiva, e as Professoras Doutoradas Paula Lebre e Celeste Simões, foram apresentados nos seguintes eventos: 2.º Congresso Mundial de Psicomotricidade de Montevideo, organizado pela Sociedad Urugativa de Gerontopsicomotricidad (de 15 a 18 de novembro de 2018); I Congresso Internacional em Inteligência Emocional, organizado pelo Instituto Politécnico de Bragança (de 21 a 23 de fevereiro de 2019); II Jornadas Científicas de Psicomotricidade, organizadas pelo MRPM (de 12 a 13 de abril de 2019). Posteriormente, a informação contida no póster apresentado no I Congresso Internacional em Inteligência Emocional foi detalhada em formato de artigo, de modo a integrar a ata do referido congresso.

- **Participação na criação da CACSE-VR**

No âmbito do estágio, a estagiária e colaboradores criaram uma *checklist* para avaliação de competências socioemocionais, tendo por base a organização da *Checklist – Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais* de Goldstein e colaboradores, assim como os objetivos do programa “Endireita”, tal como explicado na secção do relatório referente aos instrumentos de avaliação utilizados.

- **Apresentação do programa “Endireita” num *workshop* internacional sobre terapias expressivas em meio prisional**

No dia 3 de outubro de 2019, o programa “Endireita” foi apresentado pela estagiária, anteriores mestrandas da FMH e estagiárias da DGRSP – Margarida Santos e Alice de Sousa, e Professora Doutora Celeste Simões no *Workshop* Internacional de Terapias Expressivas em Meio Prisional, realizado em Sintra (Portugal), organizado pelo projeto europeu Work In Progress (ERASMUS + K2 WIP). No âmbito desse *workshop* foi possível reconhecer a valorização atribuída internacionalmente ao recurso a terapias expressivas

como metodologia de intervenção junto de pessoas em acompanhamento judicial, quer dentro do contexto prisional, quer fora.

- **Desenvolvimento de um módulo sobre competências socioemocionais, integrado num documento de orientação interna da DGRSP**

A estagiária desenvolveu em colaboração com um grupo de colegas ligadas à área, o módulo “Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais” do *Manual de Gestão de Caso: Penas e Medidas de Execução na Comunidade*, destinado aos TGC das ERS da DGRSP. Esse módulo consistiu num documento de orientação interna relativamente à aplicação de práticas de gestão de caso tendo em vista a avaliação e promoção de competências socioemocionais dos sujeitos acompanhados individualmente. A possibilidade de realização da referida atividade de inovação sugere que a importância da promoção de competências socioemocionais de indivíduos com comportamentos delinquentes, enquanto acompanhados judicialmente, é reconhecida, no seio da DGRSP.

- **Colaboração na apresentação desse módulo num *workshop* sobre práticas de gestão de caso destinado a técnicos das ERS da DGRSP**

O módulo “Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais”, já mencionado, foi apresentado por algumas das suas autoras, incluindo a estagiária, anterior mestranda da FMH e estagiária da DGRSP – Margarida Santos, Professora Doutora Celeste Simões, Dr.^a Irene Silva e Dr.^a Ana Lavado – coordenadora da EL1, no *Workshop* Penas e Medidas na Comunidade: Práticas de Gestão de Caso – organizado pela Direção de Serviços de Assessoria Técnica e de Execução de Penas na Comunidade, pertencente à DGRSP. Esse *workshop* destinou-se, sobretudo, a técnicos da DGRSP, tendo sido realizado no Auditório da Polícia Judiciária, em Lisboa, no dia 15 de fevereiro de 2019. Todavia, a comunidade da DGRSP apresentou-se reticente quanto à proposta para que a avaliação e promoção de competências socioemocionais fosse focada no âmbito das entrevistas de execução realizadas pelos TGC, visto considerarem ter uma carga de trabalho e horário de trabalho já muito extensa. Tal destaca a necessidade de organização dos serviços de reinserção social, para que o funcionamento dos mesmos seja compatível com a promoção de competências que a população acompanhada apresenta em défice – como é o caso das competências socioemocionais.

- **Participação como coformadora numa ação de formação sobre as práticas de gestão de caso apresentadas no referido módulo e dirigida aos técnicos mencionados**

Entre os dias 11 e 13 de dezembro de 2019, a estagiária participou como coformadora, em conjunto com anteriores mestradas da FMH e estagiárias da DGRSP – Margarida Santos e Alice de Sousa, Dr.^a Irene Silva e Dr.^a Ana Lavado – coordenadora da EL1, numa ação de formação “Gestão de Caso nas Penas e Medidas na Comunidade: Avaliar e desenvolver competências socioemocionais”, referente à implementação das práticas de gestão de caso propostas no módulo “Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais”, criado anteriormente, destinada aos TGC da DGRSP e realizada na Divisão de Formação da DGRSP, em Caxias. Apesar dos formandos se apresentarem interessados no tema, identificaram muitos constrangimentos associados às práticas de promoção de competências socioemocionais, que consistiram, principalmente, em atividades de mesa. Essas implicavam a reflexão de cada caso acompanhado e respetivo TGC, conjuntamente, sobre temas associados a comportamentos socioemocionais, durante as suas entrevistas de execução. Contudo, embora não estivessem habituados a realizar esse tipo de atividades em contexto de entrevista, o principal problema destacado pelos mesmos não se associou ao tipo de atividades em si, mas às dinâmicas relacionais implícitas na sua realização. Como tal, referiram não ser usual direcionarem as suas entrevistas para a realização de intervenções mais específicas, como as relativas à promoção de competências pessoais, pelo que iniciar esse modelo de intervenção seria complicado. Deste modo, é notório que o Sistema Judicial de Portugal necessita de mudar de paradigma, para que o trabalho desenvolvido por técnicos de reinserção social se possa focar mais na capacitação humana e menos na punição criminal, e, conseqüentemente, ocorra uma redução significativa e efetiva das taxas de reincidência criminal em Portugal.

- **Realização de um artigo científico sobre a relação entre saúde mental/psicopatologia e delinquência**

Tendo em conta a associação encontrada entre níveis de expressividade de sintomas psicopatológicos e pensamento criminal, foi realizado um estudo mais aprofundado sobre essa relação – intitulado como “A relação entre psicopatologia e delinquência confirma-se?”, de modo a melhor compreender o impacto da saúde mental na delinquência.

Anexo T-T – Sugestões para o futuro

Ao longo do estágio e em função das necessidades de reflexão e adaptação que se foram erguendo, várias ideias relativas a formas de melhorar experiências de estágio futuras na DGRSP, particularmente em contexto de intervenção psicomotora, foram surgindo. Assim, essas ideias são apresentadas de seguida, para que possam ser analisadas, de modo a determinar a sua pertinência e possibilidade de implementação.

Relativamente à organização do estágio de Reabilitação Psicomotora na DGRSP, sugere-se o seguinte:

- Solicitar a criação de um suplemento relativo às Normas Regulamentares do MRPM da FMH de 2018 que consista num documento orientador da UC Atividade de Aprofundamento de Competências Profissionais dirigido para a especificação de um número mínimo de horas de intervenção psicomotora direta no contexto de estágio.
 - Dessa forma, espera-se que seja possível evitar que estágios de intervenção psicomotora corram o risco de não conter momentos de intervenção direta, que são fundamentais no que respeita ao aprofundamento de competências pretendido com a realização das atividades de estágio.
- Propor que, para além da vaga para estágio na DGRSP oferecida aos alunos do MRPM, seja disponibilizada também uma vaga aos alunos da licenciatura.
 - Por um lado, isso fará com que mais alunos de Reabilitação Psicomotora possam ter acesso à possibilidade de estágio em contexto judicial. Por outro lado, assegurará a existência de, pelo menos, um codinamizador das sessões do programa “Endireita” coordenadas pelo estagiário de mestrado. Para além disso, o facto de se garantir que um dos codinamizadores corresponde a alguém com a mesma formação de base pode tornar-se numa mais valia a nível de gestão de dinâmicas relacionais em contexto de sessão. Ainda assim, a codinamização das sessões de outros grupos de intervenção deve, sempre que possível, continuar a ser feita por estagiários com outra formação de base, que possam enriquecer de maneira diferente e associada à especificidade da sua área de intervenção a aplicação do programa. Dessa forma, o estagiário de mestrado também terá essas diferentes experiências de codinamização e poderá aumentar as suas

competências de atuação, face à reflexão sobre a forma como áreas profissionais distintas se interrelacionam.

Relativamente à organização inicial do Programa “Endireita” sugere-se o seguinte:

- Pedir autorização a diferentes entidades institucionais, para além do CSPSC e CSPO (e.g.: FMH, Unidade de Juventude de Oeiras, Divisão de Formação da DGRSP – em Caxias), para a utilizar os seus espaços, no âmbito da aplicação do programa.
 - Desse modo, procura-se assegurar melhores condições espaciais para a realização das sessões de intervenção psicomotora e alargar o leque de oferta de locais aos participantes e, assim, evitar que fiquem sem beneficiar do acompanhamento devido a constrangimentos associados à sua deslocação até ao sítio de intervenção.
- Estabelecer parcerias com entidades institucionais que atuem a nível comunitário que visem a oferta de respostas educativas, profissionais e sociais aos participantes do programa, não só durante a sua realização, mas também após a mesma.
 - Assim, poderão ser criadas condições propícias a que os participantes continuem, com apoio comunitário, o seu processo de reintegração social, depois da conclusão do programa – que acaba por ser bastante limitado em termos temporais, carecendo de apoios complementares para maximizar o seu potencial de sucesso a nível da promoção de competências pessoais.
- Intervir com vista à prevenção de comportamentos de risco associados à delinquência dentro de bairros sociais, em parceria com as equipas de Serviço Social que possam estar sediadas no interior dos mesmos.
 - A aposta na prevenção da delinquência é fundamental no que respeita à criação de condições ideais para o sucesso desenvolvimental e funcional de cada pessoa. Essa prevenção pode ser feita através de trocas de experiências entre elementos da comunidade, mediadas pelo estagiário, ou através da constituição de grupos de intervenção psicomotora em que se promovam vivências corporais que sejam promotoras da resiliência individual e ajuste psicoafectivo e comportamental de cada um. Esses grupos de intervenção podem ser focados na população infantojuvenil, tendo em conta que é nessa idade que os fatores de risco associados à delinquência tendem a ganhar mais expressão. Mas também pode ser feito no âmbito de outras faixas etárias e até como suporte à adequação da

parentalidade, visto que a qualidade da mesma influencia o desenvolvimento humano, designadamente no que respeita à definição de percursos de vida que tanto podem ser pró-sociais, como criminais.

- Atuar em conjunto com a EL1 no sentido de reunir as condições necessárias para que indivíduos em acompanhamento noutras ERS da DGRSP possam ser convidados a participar no programa, caso correspondam aos critérios de inclusão no mesmo.
 - Assim, pretende-se aumentar o número de casos acompanhados em intervenção psicomotora, no âmbito do estágio, assegurando a constituição de um horário de intervenção psicomotora suficientemente completo – de acordo com a eventual especificação formal da quantidade de horas de intervenção.
- Possibilitar que, pelo menos, um dos grupos de intervenção, seja composto não só por indivíduos que estejam a cumprir medidas judiciais de execução na comunidade, mas também por elementos que não estejam a ser acompanhados judicialmente e possam representar modelos pró-sociais de desenvolvimento e funcionamento individual em contextos sociais.
 - Desse modo, será possível contrabalançar a influência de pares desviantes, dentro e fora do contexto de sessão, incentivando o estabelecimento de redes de apoio social promotoras da diminuição do risco de delinquência. Para além disso, a comparação do processo e os resultados de intervenção associados a um grupo “misto” com a o processos e os resultados de intervenção associados a um grupo composto apenas por indivíduos que se encontram a cumprir medidas de execução na comunidade por ter sido considerado que delinquiram permitirá aprofundar a análise da influência de pares na definição de trajetórias desenvolvimentais.
- Solicitar que fique acordado que o pedido oficial da lista de casos em acompanhamento na EL1 e, eventualmente, outras ERS em que a DGRSP aceite aplicar o programa, deve ser feito no dia em que é feita a reunião de apresentação dos estagiários aos locais de estágio.
 - Isso permitirá reunir mais disponibilidade temporal para lidar com possíveis atrasos relativamente ao envio dessa lista e consequente seleção de participantes a convidar para integrarem o programa.
- Propor que o estagiário possa acompanhar pelo menos um caso e/ou um grupo de intervenção no EP de Caxias ou no CE Padre António de Oliveira.

- Tal será importante na medida em que possibilitará diversificar os contextos de intervenção do estagiário, permitir testar a adequabilidade da implementação do programa nesses contextos mais específicos e oferecer uma nova oportunidade de desenvolvimento pessoal aos indivíduos que se encontram no EP ou no CE, que complementem outras que lhes sejam disponibilizadas – tendo em conta que lhes são oferecidas respostas educativas nesses locais.
- Solicitar a autorização da DGRSP, antes de iniciada a aplicação do programa, e a sua subsequente renovação anual automática – após a confirmação da atribuição de um estagiário do MRPM a uma das ERS, no que respeita à recolha de gravações de áudio, captações de imagens e registos de vídeo, realizados no âmbito da implementação do programa “Endireita” (e.g.: em contexto de sessão, avaliação, reunião, etc.).
 - Através da obtenção dessa autorização, será possível garantir a existência da possibilidade de obtenção desses dados, caso os participantes de cada edição do programa também concordem com a recolha dos mesmos; assim como evitar que a resposta da DGRSP referente ao pedido anual de autorização para tal não seja entregue em tempo útil.
- Garantir que a DGRSP disponibiliza um seguro de participação no programa “Endireita” aos participantes do mesmo.
 - Tal proporcionará que os participantes beneficiem de cobertura por uma companhia de seguros, durante a realização das sessões, que facilite a gestão de eventos negativos que ocorram durante as mesmas em associação às atividades realizadas, nomeadamente motoras. Essa diligência conferirá maior segurança não só aos participantes, mas também aos dinamizadores no que respeita à participação dos primeiros nas sessões.

Relativamente à aplicação efetiva do Programa “Endireita”, sugere-se o seguinte:

- Acordar com os TGC das ERS que não foquem a associação entre a importância do programa “Endireita” e o cumprimento de uma obrigação judicial, priorizando que a participação no programa “Endireita” seja percecionada como uma oportunidade exclusiva de desenvolvimento pessoal, num ambiente dinâmico, livre e seguro, e importante não só para quem delinqui, mas para qualquer outra pessoa.

- Esta abordagem é fundamental para que, num primeiro contacto com o conhecimento do programa “Endireita”, os possíveis participantes não o categorizem como “mais um castigo”. O objetivo do programa não é punir, é capacitar pessoas em situação de desvantagem social para que possam alcançar vidas pró-sociais de boa qualidade, que lhes permitam traçar percursos desenvolvimentais em situação de inclusão social, impedindo que vivam à margem da sociedade contra a sua própria vontade. Para isso, um envolvimento de respeito e confiança tem de ser criado desde início, sendo que a contrariedade e revolta dos participantes em relação à sua frequência no programa, porque estabeleceram e viram reforçada a ideia de que o programa é só mais uma tarefa que têm de cumprir para atender às exigências do Tribunal, prejudica muito essa tarefa, ainda que não a inviabilize. Todavia, os TGC podem lembrar que a participação no programa corresponde a uma das medidas propostas pelo Tribunal e que, portanto, a concretização do programa com sucesso será benéfica para a atualização da situação judicial dos participantes. Adicionalmente, refira-se que também deve ser dada aos participantes a possibilidade de desistência do programa, caso a sua realização não confira bem-estar aos próprios. As pessoas não devem ser obrigadas a continuarem a ser ajudadas de formas com que não se identificam, quando não se encontra forma de individualizar a intervenção às mesmas, após esforços realizados nesse sentido, com o conhecimento e acordo das mesmas.
- Garantir que é feita uma reunião destinada à apresentação do programa com cada potencial participante, sendo que, caso se trate de um menor de idade, deve ser assegurada a presença de, pelo menos, um dos seus responsáveis legais numa primeira fase da reunião.
 - A realização de uma reunião de apresentação é fundamental como primeiro contacto, num ambiente de menor exposição e pressão social, para prestar esclarecimentos ao participante sobre o programa no qual é convidado a participar. Assim, o potencial participante poderá ter essas informações em consideração, quando decidir se aceita ou recusa participar no programa, contribuindo para que tome uma decisão informada sobre o assunto. Para além disso, é importante que essa reunião corresponda ao primeiro passo da construção de uma eventual relação terapêutica, pelo que se deve evitar que o sujeito se sinta intimidado, julgado ou incompreendido, procurando

auxiliar o mesmo a formar a ideia de que, caso decida participar, será bem recebido dentro do programa.

- Definir estratégias de articulação com as famílias, escolas, locais de emprego, associações desportivas e outros serviços de apoio profissional em que os participantes estejam envolvidos (e.g.: contactos telefónicos, reuniões presenciais, grupos de apoio informacional, ações de sensibilização social para questões associadas à delinquência).
 - A referida articulação é de extrema importância no que corresponde à direção das respostas interventivas às especificidades apresentadas cada participante do programa em cada um dos seus contextos de desenvolvimento e funcionamento. Tal assim o é porque, por mais ferramentas de atuação que consigamos disponibilizar a um indivíduo, o próprio poderá não conseguir utilizá-las eficazmente, se essas não se mostrarem adaptadas ao contexto em que o próprio pretende usá-las e se os contextos não apresentarem alguma flexibilidade adaptativa que permite ao indivíduo utilizar as ferramentas de ação de que dispõe em cada momento do seu percurso de vida. Para além disso, existe bastante desinformação, preconceito e estigma no campo da delinquência, pelo que é preciso começar a criar respostas especificamente dirigidas à promoção da compreensão de fatores que influenciam a delinquência e do papel que cada elemento social pode ter na definição de trajetórias comportamentais de outros. A forma de pensar de cada pessoa não muda de repente, mas a oferta de informação correta permite que o conhecimento de causa seja construído sobre bases fiáveis, ajudando a desconstruir ideias irrealistas que intensificam iniciativas de marginalização ao invés de compreensão e proteção.
- Destinar a primeira e última sessão do programa a atividades mais espontâneas, de acordo com as iniciativas apresentadas pelos participantes.
 - Isso permitirá que os mesmos comecem e concluam o programa de forma mais prazerosa, evitando que as suas experiências iniciais e finais se concentrem na resposta a instrumentos de avaliação. Adicionalmente, a introdução e conclusão das sessões representam dois pontos de viragem na vida de cada participante, porque implicam mudanças na sua rotina quotidiana. Como tal, assegurar que esses dois momentos sejam tão leves quanto possível, suporta a transmissão de um maior respeito pelo ritmo de

adaptação de cada um às mudanças com que se depara, o que beneficia o ajuste do próprio às mesmas e o alcance e manutenção a longo prazo de resultados positivos relativos ao processo de intervenção.

- Realizar as entrevistas finais aos participantes fora do contexto de sessão, numa dinâmica relacional de um para um.
 - Tal proporcionará maior facilidade de concentração na entrevista tanto ao participante, como ao estagiário que o entrevista. Para além disso, é provável que o participante se sinta mais à vontade para responder de forma genuína às questões colocadas. Todavia, as salas das ERS são um local de reunião a evitar, dada a carga emocional negativa que tende a ser atribuída pelos participantes às mesmas. Assim, se possível, a entrevista deve decorrer no local de realização das sessões – sobretudo se o participante apresentar sentir-se à vontade e em segurança dentro desse espaço.